

TASK-BASED LEARNING: FONTE DE SUCESSO E MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

João Cláudio Algarvio Paio

**Relatório da P.E.S.
Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira
(Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

AGOSTO DE 2010



Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e da Professora Doutora Fernanda Menéndez, Professora Auxiliar do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

*A ti, Rafael, que sempre estiveste ao meu lado,
mesmo quando eu próprio não o estava.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Dra. Cristina Moniz-Pereira e ao Dr. Bruno Lourenço pela generosidade com que acederam partilhar o seu conhecimento e experiência ao longo deste ano de estágio, contribuindo assim para a minha formação enquanto professor.

Gostaria ainda de agradecer às orientadoras da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Professora Doutora Fernanda Menéndez e, especialmente, à Professora Doutora Ana Matos, pela dedicação e apoio que me forneceu, não só na elaboração deste relatório, mas especialmente durante os períodos mais difíceis desta jornada.

Os meus agradecimentos vão ainda para o Professor Doutor Carlos Ceia e Professora Doutora Maria Fernanda de Abreu, sem os quais a minha participação neste mestrado não teria sido possível.

Por fim, gostaria de agradecer à minha família, com destaque para Ana Marisa Pardal e Nuno Soveral, pelo incentivo e carinho com que sempre me acompanharam ao longo destes anos e, especialmente, a Rafael Vaz, pela forma, dedicação e paciência com que sempre esteve ao meu lado.

A todos os mencionados, o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

ABSTRACT

TASK-BASED LEARNING – FONTE DE SUCESSO E MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE UMA LINGUA ESTRANGEIRA

TASK-BASED LEARNING - SOURCE OF SUCCESS AND MOTIVATION WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

JOÃO CLÁUDIO ALGARVIO PAIO

PALAVRAS-CHAVE: Tarefa, motivação, sucesso.

KEYWORDS: Task, motivation, success.

Partindo da premissa de que uma abordagem com base no enfoque por tarefas se pode assumir como fonte de motivação e sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira, o presente relatório pretende descrever o trabalho elaborado pelo professor estagiário durante a Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e Espanhol como língua estrangeira na Escola Secundária Luís Freitas Branco, usando a referida abordagem como guia.

Assuming that a Task-Based Learning approach can become a source of motivation and success while learning a foreign language, the following report intends to describe the work conducted by a trainee teacher of English and Spanish in Escola Secundária Luís Freitas Branco using the above mentioned approach as focus.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I – Um olhar sobre a Escola Secundária Luís Freitas Branco.....	3
I. 1. A escola.....	3
I. 2. A anatomia da ESLFB.....	4
I. 2. 1. A “solidão” da dimensão.....	4
I. 3. Riqueza humana – População estudantil e recursos humanos.....	5
I. 4. Cursos.....	5
Capítulo II – Diversidade cultural e social na ESLFB.....	6
II. 1. O outro lado do espelho multicolor.....	7
II. 2. O potencial da variedade cultural na sala de aula.....	8
Capítulo III – O grupo de trabalho	9
III. 1. Cristina Moniz-Pereira.....	10
III. 2. Bruno Lourenço.....	11
III. 3. Conclusão.....	11
III. 4. Os colegas.....	12
III. 4. 1. O grupo de Inglês.....	12
III. 4. 2. Grupo de Espanhol.....	13
Capítulo IV – Os primeiros passos.....	13
IV. 1. Seminário de estágio.....	14
IV. 2. Testes.....	14
IV.3. Para lá da sala de aula - Actividades escolares.....	15
IV.4. Horário.....	15
IV. 5. Um novo papel.....	16
IV. 5. 1. As vantagens de um “ex”-aluno.....	16

IV. 6. Observação.....	17
IV. 6. 1. Aprender a observar.....	17
IV. 7. Ensino cooperativo: O prazer de ensinar a dois.....	19
IV. 7. 1. Vantagem de ensinar a dois.....	20
Capítulo V – Reflexão crítica com base no Enfoque por Tarefas.....	21
V. 1. Enfoque por Tarefas como ponto de partida.....	21
V. 2. O que se entende por Enfoque por Tarefas?.....	23
V. 3. Entre a mensagem e a forma.....	23
Capítulo VI – Planificar com base no Enfoque por Tarefas.....	24
VI. 1. Análise curricular e definição de objectivos.....	25
VI. 2. Começar pelo fim.....	26
VI. 2. 1. Construir para desconstruir.....	26
VI. 3. <i>Scaffolding</i> – Os andaimes da aprendizagem.....	27
VI. 4. Plano de unidade.....	30
Capítulo VII – Enfoque por Tarefas: estrutura.....	30
VII. 1. A pré-tarefa.....	31
VII. 2. Ciclo de tarefa.....	32
VII. 3. Análise formal da língua.....	33
Capítulo VIII – Os ingredientes de uma boa tarefa.....	34
VIII. 1. Materiais: a importância da autenticidade.....	34
VIII. 1. 1. Um universo de potencialidades.....	36
VIII. 1. 2. As armadilhas da acessibilidade.....	37
VIII. 1. 3. A contra-relógio.....	38
VIII. 1. 4. O papel do manual.....	39
VIII. 2. O papel do professor.....	40

VIII. 3. Padrão de interacção.....	41
VIII. 3. 1. Par pedagógico.....	41
VIII. 4. Diversidade de tarefas.....	42
VIII. 5. Competição.....	43
VIII. 6. Movimento.....	44
VIII. 7. Efeitos secundários.....	45
Capítulo IX – Análise de resultados.....	46
IX. 1. Resultados da tarefa final.....	46
IX. 2. Questionário de avaliação das aulas leccionadas pelo estagiário.....	47
IX. 2. 1. Resultados.....	48
IX. 3. Análise de resultados: Conclusão.....	49
Conclusão.....	50
Bibliografia.....	51
Anexos.....	i
Anexo 1.....	ii
Anexo 2.....	vi
Anexo 3.....	xi
Anexo 4.....	xii
Anexo 5.....	xiii
Anexo 6.....	xiv
Anexo 7.....	xv
Anexo 8.....	xvi
Anexo 9.....	xvii
Anexo 10.....	xix
Anexo 11.....	xx
Anexo 12.....	xxi

Anexo 13.....	xxiv
Anexo 14.....	xxv
Anexo 15.....	xxvi
Anexo 16.....	xxvii
Anexo 17.....	xxx
Anexo 18.....	xxxi
Anexo 19.....	xxxii
Anexo 20.....	xxxiii
Anexo 21.....	xxxiv
Anexo 22.....	xxxvi
Anexo 23.....	xxxix
Anexo 24.....	xl
Anexo 25.....	xli
Anexo 26.....	xlii
Anexo 27.....	xliii
Anexo 28.....	xliv
Anexo 29.....	xlvi

Introdução

Os primeiros passos para a concretização de um sonho foram dados quando, há dois anos atrás, me foi dada a oportunidade de realizar um mestrado na área de formação inicial de professores. Hoje, ao escrever estas primeiras linhas, entro na recta final deste enriquecedor percurso consciente de que é apenas um começo e, mais do que um inocente desejo, é uma escolha de vida, uma certeza que resulta da observação e trabalho realizado ao longo da experiência como professor estagiário.

É então partindo dos elementos recolhidos ao longo deste percurso que dedicarei os próximos parágrafos, não só à descrição, mas principalmente à reflexão crítica e análise do trabalho realizado ao longo deste ano, apresentando ainda conclusões e, em alguns casos, alternativas, face aos elementos que considere mais relevantes durante este processo de aprendizagem.

Relativamente ao trabalho efectuado (ao nível da planificação, leccionação e avaliação), este foi realizado com vista a verificar o impacto do enfoque por tarefas ao nível da motivação e consequente sucesso das aprendizagens dos alunos. Como tal, a referida descrição e reflexão crítica assentará acima de tudo nas informações recolhidas a partir de um trabalho desenvolvido com base numa abordagem comunicativa e no enfoque por tarefas, tal como é recomendado nas orientações programáticas nacionais (Ministério da Educação, 2006) e de acordo com as recomendações europeias veiculadas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001: 9).

De forma a sustentar e complementar de forma empírica as reflexões apresentadas ao longo deste relatório, procederei ainda à análise dos resultados referentes à tarefa final proposta em cada uma das unidades leccionadas, bem como à análise de um conjunto de questionários anónimos conduzidos com a finalidade de avaliar, não só os níveis motivacionais dos alunos face às aulas leccionadas, mas também a sua percepção face ao grau de sucesso dos objectivos que lhes haviam sido propostos. Por último, serão interpretados os resultados referentes ao trabalho do professor estagiário nos mencionados inquéritos.

Podemos, assim, considerar que o presente relatório será essencialmente constituído por três grandes fases. A primeira etapa será dedicada à descrição do contexto de trabalho e das funções exercidas durante uma fase inicial. A segunda parte refere-se sobretudo à apresentação e análise crítica de exemplos práticos e teóricos relativos ao trabalho realizado em torno do tema em questão e, por fim, a última fase terá como foco a análise dos resultados obtidos de forma a verificar o grau de eficácia das estratégias adoptadas ao nível da motivação e sucesso dos alunos.

No entanto, embora tenha escolhido um tema centrado em *Task Based Learning* (TBL) como ponto de partida para uma reflexão crítica, não pretendo de modo algum restringir este relatório ao desenvolvimento de apenas uma linha temática.

Uma vez que foram vários os aspectos que contribuíram para o crescimento e desenvolvimento do meu papel de professor, considero igualmente importante que a referência e reflexão sobre os mesmos seja feita de forma a apresentar um trabalho mais completo e coerente, que espelhe não só os elementos empíricos resultantes da minha prática, como a forma como os mesmos foram vividos e interpretados criticamente por mim.

Como tal, mais do que um trabalho teórico pautado por curtos apontamentos a relatos de experiências obtidas em estágio, pretendo documentar e, acima de tudo, reflectir sobre os elementos mais importantes do trabalho desenvolvido ao longo deste percurso extremamente gratificante no qual me foi possível confirmar que o sonho inicial é, na verdade, a certeza de uma vida.

Capítulo I – Um olhar sobre a Escola Secundária Luís Freitas Branco

Apresentados os objectivos e o tema que servirá de suporte a este relatório, conheçamos agora o contexto em que todo este processo de crescimento se desenrolou.

I. 1. A escola

Implantada na zona costeira de Oeiras, freguesia de Paço de Arcos, foi sob o nome de Escola Secundária de Paço de Arcos, que a actual Escola Secundária Luís Freitas Branco (ESLFB) iniciou as suas actividades em 1980.

Apesar se situar numa zona predominantemente residencial com fortes características suburbanas, através de uma análise mais profunda à origem dos utentes da instituição foi possível verificar que as ligações da escola com o meio se estendem muito além da sua área local de inserção, ultrapassando assim as fronteiras concelhias.

No que respeita as suas instalações, vemos que, apesar de registos indicarem várias alterações no sentido da expansão e modernização, a ESLFB começa a apresentar sinais de desgaste, quer ao nível das suas instalações físicas, quer ao nível dos instrumentos técnicos de que dispõe. Observamos, por exemplo, que embora a escola tenha optado por munir a maioria das salas de aula com um sistema informático, a grande maioria não apresenta um funcionamento suficientemente regular para garantir o cumprimento da sua função de suporte ao trabalho de sala de aula. O mesmo sucede com os dispositivos disponíveis nos gabinetes de Espanhol e Inglês onde a sua utilização é pouco fiável dada as falhas que apresentam. Num momento em que cada vez mais o ensino deve contar com o suporte das novas tecnologias, constatamos que a ESLFB não consegue corresponder inteiramente a estes desafios. Esta situação é ainda mais grave se tomarmos em consideração que a mencionada instituição optou pela implementação de um sistema integrado de gestão e administração escolar que visa tornar tarefas como o registo de sumários, faltas, etc. mais rápidos e fáceis de consultar.

Resumindo, devido à precariedade da sua estrutura informática a ESLFB vê-se incapaz de concretizar uma ideia vanguardista e de providenciar a professores e alunos a hipótese de realizar um trabalho mais produtivo e diversificado, pelo menos de forma regular.

I. 2. A anatomia da ESLFB

Aproveitando a sua área total de 36 000 m², a ESLFB é, actualmente, constituída por sete edifícios e possui, na totalidade, 48 salas de aula, 22 gabinetes, 12 laboratórios, 2 bufetes, 1 papelaria/reprografia, 1 refeitório, 1 sala de audiovisuais e, por fim, 6 salas de funcionários auxiliares. Para além dos referidos espaços, a escola possui ainda dois campos de jogos exteriores, com piso construído em relvado sintético. Ou seja, estamos perante uma instituição de grandes dimensões, cuja área total se encontra, comparativamente a outras instituições da mesma natureza, acima da média. No entanto, esta área espacial da ESLFB que lhe permite fornecer instalações espaçosas à população escolar possui um lado menos positivo.

I. 2. 1. A “solidão” da dimensão

Se, por um lado, as dimensões da escola apresentam um universo de possibilidades, por outro obrigam a uma quebra ao nível do contacto entre os professores. Com efeito, uma vez que o recinto é composto por sete edifícios dispersos, isso implica que nem todos os docentes tenham hipótese de, por exemplo, frequentar a sala de professores de forma a partilhar experiências ou consultar painéis informativos.

De acordo com o que me foi possível observar e experienciar, um professor cujas aulas não sejam leccionadas no edifício onde se encontra a sala de professores não só não terá hipótese de frequentar esse espaço, como não pode recorrer às instalações sanitárias. A situação torna-se ainda mais complicada caso o seu horário implique uma dispersão pelos diferentes blocos. Esta difícil conjuntura implica que o professor seja, em alguns casos, obrigado a sair directamente de um edifício para outro de forma a garantir o cumprimento das suas funções de forma pontual. Esta é uma circunstância extenuante na medida em que origina situações como, por exemplo, a impossibilidade de preparar materiais (retroprojector, *datashow*, etc.) com a antecedência necessária, ou o processo de descompressão que deve ocorrer entre o final e o princípio de cada aula, tanto para alunos como para professores.

I. 3. Riqueza humana – população estudantil e recursos humanos

No que diz respeito aos seus recursos humanos estes são, de um modo geral, variados, qualificados e adequados às necessidades da instituição.

Actualmente, a ESLFB conta com um total de 182 docentes, com uma idade média de 47,9 e 21,5 anos no que diz respeito à média de tempo de serviço. Destes 182 docentes, 59 são professores titulares e 95 pertencem ao quadro de efectivos da escola. Os restantes 28 encontram-se na categoria de pré-carreira, sendo que apenas 23 são profissionalizados.

Relativamente ao pessoal não docente, a escola conta com a colaboração de 30 auxiliares de acção educativa e 11 assistentes de administração escolar, divididos pelos vários blocos que compõem o espaço total.

No entanto, nenhuma escola estaria completa sem aquele que é o seu coração e, neste campo, a ESLFB conta com uma riqueza enorme.

Constituída por um total de 1525 alunos, a população estudantil da ESLFB divide-se actualmente em cerca de 1173 alunos ao nível do ensino diurno e 337 alunos ao nível do ensino recorrente. Para além desta oferta educativa, com carácter mais formal, a escola dispõe ainda de um Centro Novas Oportunidades, com cerca de 600 alunos no ano lectivo de 2009/2010.

I. 4. Cursos

Relativamente à sua oferta educativa, a ESLFB apresenta um leque bastante diverso que abrange, não só o Ensino Básico e Secundário, como a Educação e Formação de Adultos (EFA), em articulação com o Centro Novas Oportunidades instalado na escola, que decorre em regime nocturno. Por exemplo, no Ensino Básico, a oferta do 3º Ciclo é complementada por vários cursos de Educação e Formação, ao passo que no Ensino Secundário, para além dos cursos Científico-Humanísticos, a escola oferece ainda cursos de natureza tecnológica e profissional. De facto, estes dois elementos assumem-se como o porta-estandarte da ESLFB, cujo objectivo passa por se assumir como uma das principais instituições de ensino nesta área.

Capítulo II – Diversidade cultural e social na ESLFB

Variada no que respeita o extracto social dos seus alunos, a ESLFB conta não só com estudantes portugueses nativos, mas também com um número, cada vez maior, de estudantes provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), Brasil e, mais recentemente, de países do leste europeu. Dentro da referida população é-nos ainda possível encontrar subgrupos culturais, cada qual com as suas crenças e valores. Esta variedade é, no entanto, uma situação normal no espaço escolar uma vez que, tal como afirma Maria do Carmo Vieira da Silva, “a escola de hoje é o reflexo de um espaço multicultural amplo” (2008: 114).

Contrariamente à ideia preconcebida que se tem vindo a formar em torno da diversidade cultural e social nas escolas portuguesas, no caso específico da ESLFB esta heterogeneidade acaba por originar um saudável e diversificado ambiente sociocultural, onde a partilha de diferentes experiências, culturas e valores se assume como uma mais-valia no processo de aprendizagem, crescimento social e cultural dos elementos que a compõem. De acordo com a minha experiência ao longo deste ano, o ambiente que resulta deste colorido contacto pode, de forma geral, ser descrito como pacífico e enriquecedor, na medida em que existe um clima de partilha, solidariedade e igualdade, patente, quer ao nível da interacção entre alunos pertencentes a turmas culturalmente heterogéneas, quer ao nível das actividades e relacionamentos que se desenvolvem no próprio espaço recreativo.

Esta harmonia que existe entre as diferenças relativas à identidade social, cultural ou mesmo sexual dos alunos, tornou-se evidente para mim logo nas primeiras semanas de estágio na ESLFB. No entanto, foi na recta final da minha experiência, durante uma actividade inscrita no Plano Anual de Actividades que coordenei conjuntamente com a orientadora de inglês, que o clima de tolerância e respeito entre os alunos se tornou mais evidente. A reacção do público, composto por estudantes da ESLFB, à participação dos seus colegas na referida actividade, um concurso musical em inglês, foi o exemplo perfeito de interacção e solidariedade. Esta minha afirmação prende-se com o facto das diferentes origens e valores dos participantes, espelho da heterogeneidade acima referida, não terem sido um impedimento ao clima de participação e solidariedade que marcou todo o espectáculo, com especial destaque para uma aluna potencialmente controversa devido ao conhecimento geral da sua identidade sexual. Neste caso, embora o facto de não esconder a sua identidade sexual e fazer

questão de usufruir do seu direito de a viver em recinto escolar fosse motivo de desconforto e mesmo intolerância indirecta por parte de alguns elementos do corpo docente, os seus pares demonstraram total aceitação desta questão, tornando a aluna, M., uma espécie de ícone, ídolo na ESLFB. De acordo com Vieira da Silva, “encontros culturalmente positivos como estes só são possíveis uma vez que existe um mínimo de igualdade entre os lados intervenientes” (2008: 16). Ainda assim, embora a diversidade cultural fosse, de forma geral, encarada de forma harmoniosa, a mesma, como já referi, parecia não ser tão bem vista por alguns professores.

II. 1. O outro lado do espelho multicolor

Confesso que antes de iniciar o meu estágio possuía uma imagem idealizada positivamente do professor. Isto é, para mim a figura do docente era, entre outras características, um símbolo máximo de integridade, conhecimento e tolerância.

Não digo que o professor não possa reunir estas características, pelo contrário, o professor deve esforçar-se por ser um modelo. No entanto, ao conhecer melhor o meio de professores apercebi-me de que estes eram, acima de tudo, seres humanos, com diferentes valores, experiências e pontos de vista próprios. Esta é, certamente, uma afirmação que facilmente poderá ser considerada senso comum. No entanto, a verdade é que enquanto estudantes temos tendência a afastar de nós a figura do docente enquanto pessoa, criando uma expectativa desfasada da realidade. Como tal, foi com alguma surpresa da minha parte que constatei que nem todos os professores encaram a diversidade cultural, social e de valores, como uma ferramenta de grande utilidade em âmbito escolar.

Pessoalmente, acredito que a cultura de origem de um aluno não deve ser ignorada em contexto de sala de aula, uma vez que, tal como defende Claire Kramsh (1997), o professor não deve ser apenas o veículo formal da língua, mas também o catalisador de uma competência cultural crítica.

II. 2. O potencial da variedade cultural na sala de aula

Embora tenham sido vários os momentos nos quais a variedade cultural de uma turma desempenhou um papel central, gostaria de reflectir sobre uma situação particular.

Uma aula, que tinha como objectivo central a identificação do significado e uso de provérbios populares espanhóis, acabou por se revelar o ponto de partida para uma partilha de elementos culturais, não só ao nível da língua alvo, como também das várias culturas dos elementos que compunham a turma. Uma vez que, para além de alunos portugueses, a turma era composta por estudantes de origem brasileira, moçambicana, cabo-verdiana e russa, optei por desenvolver uma tarefa comunicativa na qual recorria ao conhecimento que cada aluno tem do mundo para interpretar os vários provérbios.

Uma vez que este conteúdo estava incluído numa unidade temática dedicada às profissões, optei por iniciar a aula pedindo aos alunos para comentar o seguinte provérbio: *busca un trabajo que te guste y no tendrás que trabajar un solo día en tu vida*. Contrariamente ao que esperava, as respostas não foram unânimes, tendo, na verdade, assumido interpretações bastante divergentes feitas pelos alunos. Embora a maioria dos discentes de nacionalidade portuguesa tivesse interpretado a expressão da mesma forma, alguns dos alunos de origem estrangeira forneceram interpretações bastante diferentes e interessantes. Por exemplo, uma das alunas interpretou o referido provérbio como estando relacionado a profissões de natureza duvidosa, onde o enriquecimento fácil é feito através de uma via ilegal. Esta interpretação desencadeou um debate entre os alunos, oportunidade de partilha das ideias e dos valores por detrás das conclusões a que tinham chegado. Relativamente a este exemplo concreto, a sua interpretação foi justificada pela aluna, de origem russa, com a comparação que estabeleceu com a sua cultura de origem. De acordo com o seu ponto de vista cultural, a procura de um trabalho que possa trazer benefícios mas que não implique esforço encontra-se obrigatoriamente ligada a actividades ilícitas. No fundo, este exemplo demonstra que, tal como nos diz Andrea Ciccarelli (1996: 564), ao possibilitar aos alunos verificar as semelhanças e diferenças que existem entre os provérbios na sua língua materna e na língua alvo, foi-lhes possível estabelecer uma comparação entre o conhecimento que possuem da sua própria cultura materna e o conhecimento, em maior ou menor grau, que possuem da cultura na qual se insere a língua alvo. Esta não é uma situação estranha pois, tal como nos diz Byram, “o aluno não pode simplesmente

esquecer a sua cultura para aceitar uma nova” (1994: 43). Esta bagagem cultural é parte do indivíduo e, como tal, é apenas normal que estabeleça uma comparação. Desta forma, o indivíduo poderá compreender e aceitar que outras pessoas possuam outros esquemas através dos quais percebem o mundo e que todos tendemos, naturalmente, a adoptar uma perspectiva cultural etnocêntrica.

Como resultado desta partilha tornou-se evidente que existia, por parte dos alunos, um desejo em aplicar, sempre que possível, os provérbios aprendidos durante as aulas que se seguiram. Do meu ponto de vista, foi a possibilidade de relacionar o conteúdo cultural com o conhecimento que possuíam da sua própria cultura que permitiu que estes provérbios se assumissem como um elemento significativo do ponto de vista comunicacional. Ou seja, embora possa constituir um desafio, os valores e visões que uma turma multicultural possui acerca do mundo podem e devem ser trabalhadas do ponto de vista da aprendizagem da língua alvo. A cultura do aluno é um elemento indissociável do mesmo e com o qual devemos trabalhar e aprender.

Capítulo III – O grupo de trabalho

Embora não seja comum o nome da instituição onde decorre o estágio ser descortinado tão tarde, a verdade é que, apesar dos esforços efectuados por parte da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), foi, devido à escassez de professores disponíveis para orientar estágios profissionalizantes nas áreas de Inglês e Espanhol, extremamente difícil encontrar uma escola cooperante. Foi, portanto, com redobrado entusiasmo que, a 2 de Setembro de 2010, recebi a informação de que me deveria apresentar logo que possível na ESLFB de forma a iniciar o meu trabalho enquanto professor estagiário. Assim sendo, com um misto de entusiasmo e ansiedade, dirigi-me à referida instituição de forma a conhecer, não só o espaço onde iria desenvolver o meu trabalho durante o ano seguinte, mas também os professores que, gentilmente, acederam partilhar o seu conhecimento e experiência comigo.

Refiro-me, no caso do estágio em inglês, à professora Cristina Moniz-Pereira e, no caso espanhol, ao professor Bruno Lourenço.

III. 1. Cristina Moniz-Pereira

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas em 1991 e com uma Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica, Cristina Moniz-Pereira pode ser descrita como uma profissional competente e dedicada, com acentuadas características de liderança.

Longe de inexperiente no que toca à formação de professores, foi com grande interesse que decidiu orientar pela quinta vez um estágio profissionalizante em Inglês. Ainda assim, apesar da sua experiência enquanto orientadora, Cristina revelou-me que este estágio seria um desafio pois seria o primeiro a ser realizado de acordo com os novos moldes de formação de professores.

Embora seja relativamente difícil fazer uma descrição imparcial de alguém com quem estabelecemos uma relação de trabalho tão próxima, creio que a melhor forma de descrever o trabalho de Cristina Moniz-Pereira seja através da palavra profissionalismo e equilíbrio. Isto é, ao longo do período em que pude observar o seu trabalho constatei que as suas aulas possuíam um elemento de harmonia. Por exemplo, um dos aspectos que mais me marcou foi a sua capacidade em manter a disciplina de forma assertiva e, ao mesmo tempo, promover uma forte ligação pessoal e até mesmo de carinho com os alunos.

Cristina é ainda uma grande defensora da cooperação entre professores, seja ao nível de materiais, técnicas ou experiências, demonstrando sempre disponibilidade para observar e ser observada de forma a melhorar o seu trabalho. Ou seja, um dos elementos mais úteis que retirei do conhecimento que comigo partilhou, prende-se com o facto de o ensino implicar um constante processo de aprendizagem, formação e, acima de tudo, partilha.

Como conclusão, acredito que a melhor forma de terminar a apresentação da minha orientadora será transcrevendo as suas próprias palavras: “Acredito na partilha e na reflexão como parte integrante da aprendizagem e, sobretudo, desta aprendizagem de ser professora, colega, e uma profissional do ensino”.

III. 2. Bruno Lourenço

Licenciado em Línguas, Literaturas e Culturas Modernas, variante de Francês e Espanhol, pela Faculdade de Letras de Lisboa, foi o professor Bruno Lourenço quem aceitou ajudar a FCSH ao nível da orientação de estágio na área do Espanhol.

No papel de orientador pela primeira vez, Bruno Lourenço, cuja competência profissional não deixa antever o quão recente é o seu percurso profissional enquanto docente, revela-se um professor dedicado para quem o sucesso dos seus alunos é o elemento mais importante. Com efeito, um dos aspectos que mais me chamou a atenção foi o facto do meu orientador, apesar de ter direito a um mês de licença de paternidade, ter optado por recuperar o tempo perdido compensando os alunos com o número de aulas nas quais esteve ausente.

Do ponto de vista profissional, um dos aspectos mais relevantes prende-se com a competência e vasto conhecimento que possui ao nível da estrutura formal da língua alvo. Quero com estas palavras dizer que o conhecimento do meu orientador face à estrutura da língua revela-se verdadeiramente surpreendente, não sendo portanto de admirar que, mais do que a competência comunicativa, o ensino da componente formal do espanhol fosse central nas suas aulas. Também aqui a forma como o mesmo planeava a suas aulas captou o meu interesse. Contrariamente à orientadora de Inglês, as aulas do meu orientador de Espanhol seguiam uma abordagem essencialmente marcada pelo modelo conhecido por *Presentation, Practice, Production* (PPP), onde a forma tinha um papel central.

III. 3. Conclusão

Diferentes, mas igualmente competentes, o contacto com ambos os orientadores revelou-se uma vasta fonte de conhecimento na medida em que me permitiu conhecer e aprender com o melhor de dois mundos. Desta forma, não só me foi possível crescer enquanto indivíduo, como reflectir sobre o que observei, começando dessa forma a desenvolver a minha própria voz de professor.

III. 4. Os colegas

Após conhecer ambos os orientadores chegou o momento de ser apresentado formalmente, não só à direcção da instituição que tão amavelmente me recebeu, como aos colegas que compunham cada um dos grupos (Espanhol/Inglês) nos quais o meu estágio se iria desenrolar.

III. 4. 1. O grupo de Inglês

Composto por 10 elementos, o grupo de Inglês foi o primeiro com o qual contactei e devo confessar que o primeiro impacto não poderia ter sido mais positivo. Embora esta também fosse a primeira vez que alguns dos colegas trabalhavam na ESLFB, como, por exemplo, a minha orientadora, rapidamente se estabeleceu um clima de união que não esperava encontrar logo na primeira reunião de grupo. Talvez pela idade e experiência dos seus membros, ou quem sabe devido à capacidade dos docentes em se adaptar todos os anos a um local de trabalho novo, a verdade é que o grupo demonstrou desde o início uma enorme capacidade de trabalho em equipa, descrita pelos seus próprios elementos como pouco comum.

A minha relação com o grupo pode ser descrita como positiva e enriquecedora. De facto, contrariamente ao que esperava, não foi com condescendência mais sim com naturalidade que todos os elementos me incluíram de imediato no núcleo de trabalho. Ou seja, estamos perante um conjunto de professores veteranos que não deixaram que a minha condição de estagiário fosse impedimento à partilha da minha opinião e contributo ao nível do trabalho desenvolvido no referido núcleo. Como tal, o trabalho realizado foi extremamente produtivo, com destaque para a organização daquela que foi considerada uma das maiores actividades do ano na ESLFB e para a realização conjunta de um teste de 10º ano a ser aplicado a todas as turmas.

III. 4. 2. O Grupo de Espanhol

Consideravelmente mais jovem que o grupo de Inglês, o núcleo de Espanhol no qual desenvolvi o meu estágio é também ele mais reduzido, sendo constituído apenas por quatro professoras e um professor.

Relativamente à relação estabelecida entre os seus diferentes elementos vemos que, embora se fosse consolidando ao longo dos diversos meses em que decorreu o estágio, esta nunca chegou a ser tão profunda como a que se estabeleceu entre os membros de Inglês. Talvez por serem menos experientes ou, quem sabe, devido à competitividade inerente à avaliação de desempenho, a verdade é que o seu funcionamento em termos organizacionais e de produção de trabalho poderia ter sido melhor, pelo menos comparativamente ao grupo de Inglês. Esta ausência de coesão existia ainda ao nível da partilha de materiais e mesmo de experiências. Contrariamente ao grupo de Inglês, onde eram realizadas reuniões periódicas para discutir aspectos centrais ao nível do trabalho do grupo, o grupo de Espanhol trabalhou sempre numa base mais independente, o que, infelizmente, se tornou claro ao nível da organização de actividades de grupo e resultado das mesmas.

Quanto ao meu relacionamento com os seus elementos, embora este fosse bastante positivo, contrariamente ao que sucedeu no grupo de Inglês senti que, em termos profissionais, a minha participação neste núcleo foi ensombrada pela minha posição de estagiário. Esta foi uma situação que acabou, de certa forma, por impossibilitar uma participação mais activa nas, já de si escassas, produções de grupo, e na partilha de ideias ou opiniões.

Capítulo IV – Os primeiros passos

Foi então assim que, conhecida a escola, os colegas e os orientadores, dei início ao meu trabalho como estagiário, não só na sala de aula, na qualidade de observador e co-professor, como fora da mesma, por exemplo, ao nível do seminário de estágio, produção de testes e actividades escolares.

IV. 1. Seminário de estágio

Com uma duração aproximada de 2 horas semanais para cada vertente, as sessões de orientação de estágio tornaram-se palco de partilha e reflexão resultantes das aulas observadas e trabalho realizado ao longo da semana.

No entanto, mais do que tudo, este tornou-se um espaço dedicado ao trabalho cooperativo, onde, não só procedi à planificação conjunta de algumas aulas com os orientadores, como à realização de outras tarefas que iam da produção de testes à correcção de trabalhos. No fundo, o seminário de estágio tornou-se espaço seguro onde, de forma guiada, comecei a dar os primeiros passos ao nível das planificações e outras actividades referentes à actividade do professor, incorporando o treino teórico recebido na faculdade com a experiência resultante da observação e prática num contexto de ensino real. Refiro-me, por exemplo, à elaboração de testes e actividades escolares.

IV. 2. Testes

Relativamente aos testes, devo confessar que a possibilidade de realizar, primeiro em conjunto com os orientadores e, mais tarde, de forma mais independente, alguns destes instrumentos de avaliação, fez-me compreender que a sua elaboração não é tão simples como parece. Por exemplo, a construção de um teste implica que façamos uma análise dos critérios de avaliação determinados no início do ano e que os conteúdos, textos e exercícios trabalhados sejam um espelho do trabalho realizado ao longo das unidades leccionadas. Embora nem sempre seja possível, especialmente com níveis mais avançados nos quais precisamos avaliar, por exemplo, competências ao nível da expressão criativa ou estruturação do pensamento crítico, é importante que tentemos criar exercícios, perguntas concisas que permitam ao aluno compreender e responder ao problema colocado da forma mais concreta possível e ao professor aferir o conhecimento de forma rápida e eficaz.

Quanto à correcção destes testes, devemos ainda determinar concretamente os critérios a aplicar de modo a diminuir ao máximo a ambiguidade e subjectividade neste campo. Por este motivo, acredito que a criação de um teste deva ser sempre acompanhada pela realização de uma matriz de teste onde nos será possível obter uma ideia global dos conteúdos, valores e tipologia de exercícios criados e critérios de correcção aos mesmos associados (cf. Anexo 1).

IV.3. Para lá da sala de aula - Actividades escolares

Foi logo durante uma primeira fase do meu estágio que tomei consciência que o trabalho do professor não está exclusivamente centrado na sala de aula. De facto, parte significativa da sua função prende-se com a realização de actividades escolares.

Ao longo deste ano tive o privilégio de participar na organização das mais variadas actividades, realizadas tanto pelo departamento de Inglês como de Espanhol. Refiro-me, mais concretamente, ao já mencionado concurso musical em língua inglesa (cf. Anexo 2), a uma exposição interactiva referente ao bicentenário da independência dos países hispano-americanos (cf. Anexo 3), à interpretação pública de *Christmas Carols* por parte de alunos do sétimo ano (cf. Anexo 4) e ainda um *Mercadillo de Navidad* (cf. Anexo 5), no qual demos aos alunos a oportunidade de conhecer diversas iguarias tradicionais espanholas referentes ao período natalício. Estas actividades, no entanto, não devem ser entendidas enquanto tarefas individuais. De facto, do que me foi possível experienciar durante a coordenação do concurso musical, considerado a maior actividade do ano na ESLFB, este trabalho exige a cooperação dos vários professores que englobam o grupo, sendo necessário um trabalho extra que vai, muitas vezes, além do horário estipulado a cada professor. Ou seja, o trabalho de um professor não se enquadra de modo algum no tradicional emprego das “9 às 5”. Pelo contrário, este é um trabalho que exige uma disponibilidade incondicional e uma enorme capacidade para trabalhar em grupo, contrariando assim o preconceito de que o professor tem um horário reduzido e desenvolve a sua actividade profissional individualmente.

IV.4 Horário

Durante a primeira fase do estágio foi ainda necessário desenvolver um horário de trabalho que envolvesse ambas as áreas (cf. Anexo 6).

Composto por 24 horas semanais, a realização de um horário que me permitisse dividir de forma equilibrado o estágio em Inglês e Espanhol foi algo difícil de estruturar devido à sobreposição do esquema de trabalho atribuído a ambos os orientadores. No entanto, foi com a chegada das aulas observadas que este conflito se tornou verdadeiramente problemático.

De forma a garantir a leccionação da unidade planeada de forma contínua, existiram momentos nos quais foi necessário reduzir a minha presença numa das áreas.

Embora ambos os orientadores tivessem sido extremamente compreensivos com a situação, tornou-se claro que este factor, aliado à dimensão da própria escola, implicava um corte abrupto com uma das vertentes, o que acabou por dificultar o acompanhamento das várias turmas de forma equilibrada. Um dos exemplos no qual este corte se revelou mais nefasto prende-se com a última unidade de Espanhol, leccionada a uma turma com a qual nunca havia contactado anteriormente.

IV. 5. Um novo papel

Foi então assim que, tendo definido no horário as turmas que acompanharia em cada vertente, escutei, a 10 de Setembro de 2010, o toque de entrada que marcava o meu encontro com o primeiro grupo de alunos com o qual iria trabalhar: uma turma de 7º ano composta por 25 alunos.

Sem dúvida marcante e que recorro de forma especial, foi o momento em que, juntamente com a minha orientadora, me dirigi para a sala de aula.

À medida que caminhávamos apercebi-me que, em redor da porta, começava-se a formar um grupo de jovens rapazes e raparigas que ansiosamente esperavam o momento da nossa chegada. Foi nesse momento que, apesar da diferença de papéis que existia agora entre nós, senti um certo grau de identificação com estes alunos ao aperceber-me que partilhávamos o mesmo sentimento de incerteza característico do início do ano lectivo numa nova escola.

IV. 5. 1. As vantagens de um “ex”-aluno

O motivo pelo qual considerei importante mencionar o episódio anterior prende-se com o facto desta identificação momentânea me ter ajudado a compreender que a proximidade que ainda mantinha ao anterior estatuto me poderia ajudar a delinear melhores estratégias de trabalho. Seja na escolha de materiais ou na planificação de tarefas, entre outros aspectos, acredito que esta adjacência me ajudou a encontrar elementos familiares, significativos para os alunos e, dessa forma, motivantes e susceptíveis de os conduzir à concretização, bem sucedida, dos objectivos propostos. Esta crença pessoal vai ao encontro da ideia de Peter Skehan (2003: 115), que defende que o contacto com informação familiar facilita e torna mais interessante o processo de aprendizagem.

No entanto, foi através da observação e ensino cooperativo que realmente comecei a tomar consciência do ser vivo que é uma sala de aula e de como atingir as metas propostas.

IV. 6. Observação

Embora seja um processo comum no nosso dia-a-dia, a verdade é que o simples acto de observar possui um papel bem mais importante na formação de um professor do que eu poderia supor antes de ter iniciado a minha prática enquanto professor estagiário.

Ferramenta de aprendizagem essencial, a observação dos meus orientadores foi particularmente importante para mim enquanto professor estagiário pois, tal como refere Wajnryb Ruth (1992: 7), permite uma familiarização com os diferentes elementos que compõem a cultura da sala de aula antes mesmo de nos ser pedido para experienciarmos activamente esse papel. Ou seja, para aprender a ser professor é importante observar. Mas, o que deveria eu observar? Como observar e o que fazer com essa informação?

IV. 6. 1. Aprender a observar

Relativamente a uma primeira fase do estágio, confesso que o meu método de observação possuía uma natureza simples e pouco eficaz, passando essencialmente pela recolha do máximo de informação possível durante as aulas a que assistia. No entanto, com o tempo, especialmente com o início das minhas aulas, começaram a surgir áreas sobre as quais comecei a sentir uma maior necessidade de saber mais e, como tal, tornou-se claro que teria de focalizar o meu objecto de observação e, dessa forma, desenvolver a ferramenta apropriada para o fazer.

Embora tenham sido vários os aspectos observados ao longo deste ano, considero importante referir pelo menos três principais focos de observação: o controlo da disciplina, a gestão de tempo e a identificação das várias fases da aula.

Relativamente ao controlo da disciplina, o meu interesse por este tópico nasceu, não só da curiosidade em ver a forma distinta como ambos os orientadores lidavam com esta situação, como do meu receio em não conseguir controlar as diferentes turmas a meu cargo. Partindo do desejo em saber mais sobre esta temática, optei por me basear

nas grelhas de observação propostas por Jim Scrivener (1994) de forma a desenvolver um instrumento de registo pessoal (cf. Anexo 7) no qual iria anotar, não só a situação e estratégia utilizada pelo orientador, como o resultado que a mesma surtia ao nível do comportamento.

A análise aos dados recolhidos foi surpreendente e, através da mencionada grelha, foi-me possível encontrar diferentes formas de lidar com algumas das situações de indisciplina que podem surgir. Por exemplo, contrariamente ao efeito de elevação da voz ou grito do professor, uma das melhores formas captar a atenção de uma turma dispersa pode passar por técnicas tão simples, e aparentemente falíveis, como um simples e gradual fechar da mão, acompanhado com pelo som “Shh”, ou mesmo o gradual baixar da voz. Para minha surpresa, a referida técnica, empregue pela minha orientadora de Inglês, captava quase sempre, e de forma suave, a atenção dos alunos e, como tal, foi um dos elementos que adoptei para mim.

Mas a disciplina não foi a única matéria a ser observada e estudada. Tal como havia mencionado, a gestão de tempo e a identificação das várias fases da aula tornaram-se outro dos meus grandes interesses.

Relativamente à gestão de tempo e evolução da aula, surgiu a necessidade de criar uma grelha que me permitisse recolher informação nestes campos (cf. Anexo 8).

A análise aos elementos recolhidos durante o processo de observação foi mais enriquecedora do que esperava, na medida em que me permitiu compreender melhor a forma como as diferentes etapas de uma aula ou de unidade estavam encadeadas, assim como compilar uma lista de diferentes e diversificadas estratégias e tarefas fundamentais ao nível da motivação e enfoque por tarefas.

Concluindo, é com grande certeza que afirmo que a observação não é apenas um processo útil durante o período de estágio, mas que se estende ao longo da restante vida profissional de um professor. Como tal, deve ser uma constante no percurso de auto-formação de qualquer docente, não se devendo cingir apenas à observação de colegas, mas também à observação do nosso próprio trabalho, na medida em que proporcionará um ponto de vista difícil de obter quando nos encontramos envolvidos no desenrolar da aula. Para além disso, como forma de melhorar a reflexão em torno dos elementos observados e do trabalho realizado, podemos recorrer ainda à técnica do diário, na qual o professor regista, não só os elementos de natureza empírica que são fruto do seu trabalho e observação, como os seus próprios sentimentos. Esta técnica, à qual recorri durante o meu estágio (cf. Anexo 9), revelou-se extremamente útil, na medida em que

me permitiu reflectir de forma mais aprofundada sobre o trabalho realizado, por exemplo, ao permitir-me verificar de que forma os meus sentimentos poderiam ter influenciado a minha percepção em determinado momento.

IV. 7. Ensino cooperativo: o prazer de ensinar a dois

Contrastando com a vertente em Espanhol, onde o papel que me foi pedido para assumir numa primeira fase foi essencialmente de observador, desde cedo que em Inglês, com destaque para a turma de 7º ano, me foi possível manter um contacto mais próximo com os alunos.

Com o objectivo específico de promover um contacto gradual com os alunos, a orientadora Cristina Moniz-Pereira desafiou-me, logo a partir da segunda semana, a assumir o papel de co-professor durante as suas aulas. Ou seja, foi-me pedido para “trabalhar em conjunto ao nível da planificação e execução da aula” (Robinson e Schaible, 1995: 57).

Confesso que, na altura, a ideia era tão atraente como assustadora. No entanto, olhando para trás, verifico que a estratégia implementada pela minha orientadora não poderia ter sido melhor. Esta participação activa, não só me permitiu aprender e desempenhar o papel de professor num contexto seguro, como possibilitou que os alunos encarassem a presença de um segundo professor na sala como um processo natural. Isto foi especialmente benéfico para mim enquanto estagiário, na medida em que proporcionou uma transição suave entre as aulas leccionadas num regime cooperativo e as aulas a solo, onde seria avaliado.

Embora, numa fase inicial, a natureza da minha função fosse essencialmente de apoio às tarefas realizadas, monitorização de exercícios, clarificação de dúvidas ou elaboração de materiais, através de uma gestão equilibrada da minha orientadora passei, gradualmente, a participar de forma cada vez mais activa nas aulas. Apesar de assombrado pela inexperiência e até mesmo alguma insegurança durante as primeiras aulas em que me encontrei no papel de professor, é com grande convicção que assevero o estabelecimento de uma simbiose de trabalho muito positiva entre mim e a minha orientadora. De facto, ao longo do período em que tive o privilégio de trabalhar ao nível do contexto cooperativo com a professora Cristina Moniz-Pereira, foram vários os exemplos que me permitem afirmar que esta estratégia foi uma mais-valia, não só para

mim enquanto principiante, mas particularmente para os alunos, como veremos de seguida.

IV. 7. 1. Vantagem de ensinar a dois

Na minha experiência pessoal foi-me possível constatar que, relativamente ao professor, esta estratégia não só permite a partilha de ideias, métodos e técnicas, como possibilita o desenvolvimento de aulas de natureza mais ambiciosa. Ou seja, apesar do professor dever recorrer sempre que possível a outros materiais e estratégias que não envolvam o manual, o meu ano de estágio permitiu-me verificar que, devido ao elevado número de turmas, nem sempre é possível manter o grau de diversidade e originalidade que nos é possível sustentar enquanto estagiários. Como tal, a possibilidade de trabalhar em conjunto com um colega permite que, através da partilha, seja possível desenvolver um plano de aula rico e motivador, com materiais e estratégias originais, diversificadas, com uma frequência que talvez fosse difícil de alcançar noutro contexto.

O trabalho cooperativo entre dois professores permite ainda, tal como nos diz Karin Goetz (2000), superar o isolamento inerente ao acto de ensinar a solo pois, ao existir a presença de duas perspectivas diferentes, torna-se possível desenvolver uma reflexão mais aprofundada sobre o que pode ou não funcionar, ou sobre o que resultou, ou não resultou, em contexto de sala de aula.

No entanto, de acordo com o que me foi possível experienciar, são os alunos quem mais beneficiam desta estratégia.

Em primeiro lugar, verificamos que a presença de dois professores em sala de aula permite, não só uma exposição a diferentes estratégias e formas de ensinar, como um acompanhamento mais próximo a cada aluno, situação difícil em turmas de grande dimensão. Um dos casos claros onde esta situação se tornou visível foi ao nível de um aluno de 7º ano, o José Frazão (cf. Anexo 10), cuja presença de dois professores em sala de aula tornou possível um maior acompanhamento ao mesmo, permitindo-lhe assim evoluir. É claro que não basta ter dois professores numa sala de aula para resolver esta ou outra situação similar. No entanto, a experiência adquirida permite-me afirmar que a presença de ambos possibilita um maior acompanhamento individual a cada aluno, o que resulta numa maior proximidade com aquele professor que muitas vezes tememos ou para quem, infelizmente, por vezes sentimos ser invisíveis.

Para além dos elementos mencionados pude observar que, do ponto de vista social, o trabalho cooperativo entre dois professores pode ainda servir de modelo aos alunos e, dessa forma, ajudá-los a desenvolver competências e atitudes ao nível do trabalho em equipa, cuja utilidade se verifica não só em contexto de sala de aula como ao nível da sociedade em que se inserem (Robinson e Schaible, 1995: 58).

Resumindo, acredito que o ensino cooperativo possibilita resultados, seja ao nível do comportamento, compreensão, produção, auto-estima, motivação, entre outros, extremamente positivos. Por esse motivo, sou da opinião que esta é uma estratégia sobre a qual deveríamos apostar mais nas escolas portuguesas.

Capítulo V – Reflexão crítica com base no Enfoque por Tarefas

Concluída a primeira fase do estágio, onde a observação e o ensino cooperativo se assumiram como elementos de destaque, chegou finalmente o momento de aplicar o conhecimento e experiência resultantes das etapas anteriores ao nível da planificação de unidades. No entanto, antes de mais, era necessário escolher um tema central sobre o qual iria reger a minha prática.

V. 1. Enfoque por Tarefas como ponto de partida

A escolha de um tema cuja função seria a de assentar como pedra basilar ao longo do estágio foi um processo algo delicado, que necessitou de bastante ponderação.

Apesar de ainda me encontrar numa fase relativamente inicial do meu estágio, já se havia tornado claro para mim que as possibilidades de conhecimento ao meu dispor eram bastante vastas e, como tal, era importante que o tema escolhido tivesse uma natureza abrangente ao invés de redutora. Isto é, o tema escolhido teria não só de ser relevante do ponto de vista académico, como suficientemente amplo para proporcionar um certo grau de liberdade ao nível da descrição do trabalho efectuado. Só assim seria possível aprofundar outros elementos igualmente importantes no meu processo de aprendizagem.

Foi então assim que, através da observação das aulas leccionadas pelos professores orientadores de Inglês e Espanhol, a escolha do enfoque por tarefas como fonte de sucesso e motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira se começou a assumir como um tema possível.

À medida que a observação às referidas aulas ia decorrendo, fui-me apercebendo que os orientadores utilizavam, na maioria das vezes, um método distinto. Enquanto que, por um lado, a professora Cristina Moniz-Pereira seguia uma abordagem centrada no método comunicativo, as aulas conduzidas pelo professor Bruno Lourenço seguiam um caminho cuja descrição se aproxima mais da abordagem originalmente conhecida por *presentation, practice, production* (PPP). Do que me foi possível observar, a reacção dos alunos a ambas as abordagens era também ela muito distinta, especialmente ao nível da motivação e sucesso na aplicação dos conteúdos aprendidos. Por exemplo, enquanto que as turmas leccionadas pela orientadora de inglês apresentavam índices de motivação elevados e uma capacidade de aplicar com sucesso os conteúdos aprendidos em termos comunicativos, o mesmo parecia não acontecer em espanhol. Não digo que os alunos não aprendessem ou não se encontrassem motivados, pelo contrário, a competência e conhecimento do meu orientador de espanhol foram factores chave na minha aprendizagem e o seu trabalho com as mencionadas turmas é visível nos resultados obtidos. No entanto, de um ponto de vista comparativo, a motivação e a capacidade de aplicar os conteúdos aprendidos ao longo da unidade, especialmente ao nível da competência comunicativa, pareciam ser ligeiramente mais elevados nas aulas que tinham a comunicação como abordagem.

Embora não seja meu objectivo criticar nenhum dos métodos seguidos pelos orientadores, devo confessar que foi a privilegiada posição de observador que despertou em mim a curiosidade para verificar se, tal como é defendido pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2004), uma abordagem que vise o enfoque por tarefas se pode assumir como catalisador de uma motivação saudável e, dessa forma, contribuir para o bem sucedido cumprimento de objectivos propostos durante a aprendizagem de uma língua estrangeira.

V. 2. O que se entende por Enfoque por Tarefas?

Popularizado por N. Prabhu em 1987, enfoque por tarefas ou *Task Based Learning* (TBL), como é originalmente conhecido, refere-se a uma abordagem que encara a língua como sendo, mais do que um mero sistema de regras, um recurso activo ao nível da criação de significado. Ou seja, mais importante do que o simples conhecimento de regras e estruturas gramaticais é capacidade do indivíduo em aplicá-las de forma adequada e eficaz ao nível da competência comunicativa (Nunan, 1989). De forma a atingir este objectivo comunicativo, a mencionada abordagem foca-se essencialmente no uso de linguagem autêntica, através da qual, tal como o nome indica, o aluno deve realizar um conjunto de tarefas significativas usando a língua alvo, sendo apenas após o cumprimento das mesmas que se procede à discussão da forma (Harmer, 2007: 71). Isto é, a aprendizagem da língua alvo torna-se possível à medida que o aluno se encontra focado no cumprimento de tarefas significativas num contexto de comunicação natural, contrapondo-se assim ao método mais tradicional de *Presentantion, Practice, Production*, no qual a análise formal da língua se assume como elemento central no processo de aprendizagem.

V. 3. Entre a mensagem e a forma

De acordo com Littlewood (1999: 319), uma das dúvidas frequentemente associadas ao enfoque por tarefas prende-se com a ideia de uma incompatibilidade entre a componente gramatical e esta abordagem. No entanto, apesar da vertente comunicativa se destacar ao nível do enfoque por tarefas, através da minha experiência foi-me possível verificar que a estrutura formal da língua é, também ela, importante. De facto, se esta fosse ignorada, acredito o aluno jamais seria capaz de alcançar um bom domínio comunicacional e formal da mesma. Ainda assim, a grande diferença que existe face a outros métodos mais tradicionais, como é o caso do PPP, está relacionado com o facto de, no enfoque por tarefas, a ênfase ser colocada ao nível do significado e da comunicação.

Apesar da abordagem comunicativa continuar a ser considerada actualmente como uma peça central na aprendizagem de uma língua estrangeira, ao longo deste meu estágio foi-me possível constatar que nem sempre os alunos estão familiarizados com esta abordagem. Por esse motivo, com destaque para as aulas de espanhol observadas,

onde o ensino da componente formal da língua se sobrepunha à comunicação, deparei-me com alguma resistência às tarefas que visavam levar estes alunos a comunicar. Apesar dos discentes, de uma forma geral, apresentarem um bom domínio da língua alvo ao nível da sua forma, estes exibiam algum receio e resistência em trabalhar com a mesma na sua vertente comunicacional. De facto, um dos exemplos mais marcantes foi a constatação de que o aluno que melhores resultados obtinha ao nível da avaliação formal da língua espanhola não tinha a mesma capacidade para se expressar oralmente. Isto não é de todo invulgar, uma vez que, tal como nos diz Jane Willis (1996: 5), é possível o aluno conseguir reproduzir correctamente o conteúdo formal ensinado durante uma situação controlada (teste, exercício, etc.) mas falhar a sua aplicação no momento em que lhe é pedido para se expressar de forma livre. Como tal, de forma a estimular a comunicação, tentei desenvolver tarefas naturais e significativas, através das quais os alunos teriam de comunicar para atingir determinado objectivo. Para além disso, de forma a encorajar os alunos mais receosos, optei mesmo por mencionar no início das unidades leccionadas que era preferível que usassem uma mescla de português e espanhol a não fazer qualquer esforço por comunicar na língua alvo. Ou seja, senti a necessidade de criar um contexto seguro, onde os alunos percebessem que o importante era tentar comunicar, mesmo que isso implicasse errar.

Foi então assim que, com grande satisfação, me fui apercebendo da evolução dos alunos neste campo. De indivíduos que raramente utilizavam o espanhol para se expressar, foi possível, por exemplo, realizar um debate na língua alvo, onde, sentados em círculo, em torno de uma caixa, retiravam, um a um, um papel no qual se encontrava uma questão provocatória relativa ao tema que tinham trabalhado ao longo da unidade (cf. Anexo 11).

Capítulo VI – Planificar com base no Enfoque por Tarefas

A elaboração de uma unidade com base numa aprendizagem por tarefas implica que estabeleçamos uma ligação entre as várias aulas e os distintos elementos que as compõem, de forma a permitir que estes convirjam coerentemente para uma tarefa final. No entanto, a sua estruturação equilibrada implica a concretização de um conjunto de etapas específicas, que devem ser executadas segundo uma determinada ordem. Só assim, tal como afirma Alan Waters (1988), o professor terá conseguido um plano de

aula e unidade coerente que contribuirá para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor.

Como tal, ao longo dos capítulos seguintes tentarei demonstrar quais os passos que considereei essenciais ao nível do planeamento de uma unidade cuja base assenta sobre o enfoque por tarefas.

VI. 1. Análise curricular e definição de objectivos

Das várias etapas que se encontram na base de uma planificação ao nível do enfoque por tarefas, acredito que, graças ao seu papel de regulação e focagem, a coerente definição dos objectivos gerais a atingir se assume como o primeiro passo a seguir. No entanto, esta só se torna possível graças a uma análise cuidada dos conteúdos programáticos referentes ao ano que vamos leccionar.

Devo admitir, no entanto, que nem sempre estive consciente da função reguladora dos objectivos. Recordo-me, por exemplo, da primeira aula leccionada a uma turma do 10º ano de Inglês, onde, mais preocupado em evitar que o primeiro impacto desta primeira aula, de forte componente gramatical, fosse negativo e aborrecido para os alunos, acabei por me focar mais na criação de tarefas motivadoras do que em tarefas cujo propósito fosse atingir os objectivos propostos de forma rápida e eficaz. Felizmente, a perspectiva mais distanciada da minha orientadora permitiu-me compreender que não são as tarefas que definem os objectivos, mas sim os objectivos que determinam as tarefas que devemos construir. Como tal, foi-me possível proceder à elaboração de um plano de aula mais ambicioso do que aquele que havia sido criado inicialmente. Por exemplo, embora em termos programáticos o objectivo da aula passasse apenas por uma revisão do superlativo de adjectivos, ao analisar melhor os meus objectivos foi-me possível constatar que, reformulando o meu plano de aula original, seria possível atingir os objectivos de forma mais rápida e eficaz, e dessa forma levar os alunos mais longe, ao trabalhar outros conteúdos, como é o caso de *intensifiers* e algumas expressões comparativas.

Ou seja, tal como salienta Ronald White (1988: 32), ao definir objectivos, o professor é levado a tomar consciência de uma série de aspectos, até então imprecisos, e a começar a pensar em termos específicos e não em esperanças vagas ou aspirações.

VI. 2. Começar pelo fim

Analizado o currículo e definidos os objectivos gerais a atingir, acredito que o passo seguinte na concretização de uma unidade com base no enfoque por tarefas passa pela definição e construção da tarefa final. Isto é, antes mesmo de iniciarmos a planificação individual de cada uma das aulas que compõe a unidade, acredito que devemos proceder à definição da tarefa final como forma de mapear o nosso trabalho.

VI. 2. 1. Construir para desconstruir

Do que me foi possível experienciar, ao construirmos a tarefa que pretendemos que os nossos alunos sejam capazes de realizar no final do conjunto de aulas que compõem a unidade, estamos a estruturar com precisão aquilo que consideramos ser o modelo representativo de uma tarefa bem sucedida. No entanto, para que este modelo construído tenha uma função estruturadora, é necessário que procedamos à desconstrução do mesmo. Isto é, ao desconstruirmos o nosso modelo de tarefa torna-se mais fácil distinguir os vários elementos que a compõem e que devemos trabalhar de forma a permitir que os nossos alunos possam realizar a tarefa por eles mesmos. Para expor melhor esta ideia, arrisco-me mesmo a estabelecer uma analogia com a construção de uma casa. Isto é, a construção da tarefa final é como o projecto arquitectónico da casa perfeita que permitirá fornecer os dados necessários para que os técnicos de construção, ou seja, os alunos, a possam reconstruir de forma correcta.

Quanto a este tema, recordo-me particularmente de um caso em que a construção e consequente desconstrução da tarefa me foram particularmente úteis.

O referido exemplo, que se insere na unidade de quatro aulas de 90 minutos leccionadas a uma turma de 10º de Inglês, tinha como tarefa final a produção escrita de um texto sobre as vantagens e desvantagens da internet. Neste caso específico, ao construir a tarefa final, apercebi-me que existiam uma série de factores que não estavam englobados no currículo, mas que seriam indispensáveis ao nível da produção daquilo que eu considerava uma tarefa final bem construída. Por exemplo, ao estarmos perante um texto no qual seriam apresentadas vantagens e desvantagens, seria essencial que os alunos tivessem conhecimento, entre outros aspectos, da estrutura de um texto argumentativo. Desta forma, para além de um conjunto de aulas onde os alunos fossem tomando contacto com as diferentes vantagens e desvantagens do tema em questão, foi

necessário dedicar parte da unidade ao contacto e exploração do tipo de estrutura que o texto em questão exige. Mas não só. A realização prévia de um modelo de tarefa final permitiu-me ainda compreender que seria importante reforçar o conhecimento de conectores e expressões de função diversa como, por exemplo, para introduzir, complementar ou concluir ideias. Como tal, tornou-se imperativo trabalhar estes conteúdos de forma a permitir aos alunos aplicá-los ao nível da tarefa final (cf. Anexo 12).

Ou seja, o que pretendo transmitir é que a construção antecipada de um modelo daquilo que será a tarefa final permite ao professor obter uma ideia mais clara dos elementos que a compõem, assim como do modo como poderão ser trabalhados de forma a permitir aos alunos atingir, com sucesso, os objectivos propostos.

VI. 3. *Scaffolding* – Os andaimes da aprendizagem

Um dos elementos mais importantes que adquiri ao longo deste estágio, especialmente ao nível da observação e contacto com os meus orientadores, foi a noção de que, embora o aluno aprenda melhor fazendo as coisas por si próprio (Scrivener, 1994: 4), é importante apoiarmos essa aprendizagem em patamares claramente definidos.

Tendo por base a teoria sociocultural de Vygotsky e o seu conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, isto é, o espaço que existe entre o que o indivíduo consegue fazer por si próprio e o que consegue fazer através da ajuda de terceiros (Raymond, 2000: 176), *scaffolding* é uma estratégia de ensino que visa fornecer suporte gradual à aprendizagem do aluno. No fundo, é como a construção de um prédio onde, até este ser capaz de se sustentar por si próprio, necessitamos de andaimes para ajudar na sua construção.

Um dos exemplos onde esta estratégia se revelou mais frutuosa encontra-se ao nível da primeira unidade leccionada ao sétimo ano de Inglês.

Possuindo como tema central a rotina diária, a tarefa final desta unidade, ou seja, o grande objectivo, passava por activar todos os conteúdos aprendidos ao longo da unidade de forma a produzir um pequeno texto no qual os alunos descreveriam o seu quotidiano. No entanto, para poderem chegar a esse patamar, seria necessário percorrer uma série de etapas onde, de forma guiada, mas com um certo grau de autonomia, os alunos pudessem atingir o que era pretendido. Vemos, por exemplo, que para produzir

um texto da referida natureza, não bastava apenas munir os alunos de conhecimento ao nível das horas, vocabulário associado ou conteúdos como preposições de tempo, advérbios de frequência ou conectores. Era necessário, acima de tudo, estabelecer um percurso, onde, a passo e passo, os alunos se fossem tornando cada vez mais autónomos. É precisamente aqui que encontramos a verdadeira essência do *scaffolding*. Antes de serem capazes de produzir um texto descrevendo uma rotina diária, era necessário que os mesmos fossem preparados de forma gradual. Como tal, antes de serem largados na aventura de escrever, tornou-se imperativo que os alunos passassem por um processo de escrita inicialmente guiado.

De forma a apoiar o trabalho mencionado, optei pela criação de um *outline* (cf. Anexo 13) cuja função passava por permitir aos alunos produzir de uma forma segura, uma vez que lhes era facultado um guia de trabalho. No entanto, é necessária cautela quando criamos este género de suporte. O que pretendo dizer com esta afirmação, é que, ao fornecer apoio, existe sempre o risco de tornar a tarefa pouco desafiante e, consequentemente, pouco significativa e motivadora. Ou seja, apercebi-me que era necessário garantir que, apesar de guiada, os alunos sentissem que a tarefa apresentada era desafiante, existindo uma certa autonomia no processo de aprendizagem. O que optei então por fazer foi criar uma espécie de mapa onde os alunos teriam de imaginar que a informação presente era referente aos mesmos, e produzir a partir da mesma um pequeno texto no qual descreviam a sua suposta rotina diária. Para tal, teriam de agregar a informação que se encontrava num conjunto de caixas, utilizando, sempre que necessário, os conteúdos que vinham trabalhando ao longo da unidade – preposições de tempo, de lugar, advérbios de frequência, conectores, entre outros. Desta forma, ao seguir as instruções, os alunos acabaram por construir um modelo cuja consulta os ajudaria na aula seguinte, numa tarefa cada vez mais livre.

A segunda tarefa a que me refiro assenta também ela na produção escrita que tem por base uma estratégia de *scaffolding*. No entanto, no seguimento da tarefa anterior, foi-me possível criar um *outline* mais livre, onde a autonomia dos alunos era cada vez maior (cf. Anexo 14). Para tal, e de forma a tornar a tarefa o mais comunicativa e centrada no aluno possível, optei por pedir aos alunos para trabalharem a pares. Aqui, num primeiro estágio, os alunos teriam que assumir os papéis de entrevistador e entrevistado, perguntando e respondendo a perguntas, previamente delineadas no *outline* construído, relativas à sua rotina diária. Estas questões, por sua vez, estavam divididas em quatro secções: *before school*; *at school*; *after school* e *after*

dinner. Ou seja, nesta primeira etapa os alunos estavam a recolher a informação necessária para poderem, mais adiante, escrever quatro pequenos parágrafos descrevendo a sua rotina diária. Considero que esta foi uma estratégia bem sucedida, pois não só implica o produtivo trabalho em pares, como privilegia a comunicação e desenvolvimento de outras competências, como é o caso da escrita.

Reunidas as informações, foi então pedido aos elementos de cada par que trocassem as notas recolhidas e unissem as respostas dadas em cada um dos grupos utilizando os conectores, preposições de tempo/lugar e advérbios necessários, de forma a criar quatro pequenos parágrafos nos quais descrevessem a sua rotina diária.

Confesso que os resultados não poderiam ter sido mais positivos. Após percorrerem um caminho no qual foram conquistando a sua autonomia, chegou o momento de retirar os andaimes que até então os haviam suportado ao ser-lhes pedido para produzirem um texto descrevendo a sua rotina diária no teste sumativo. Os resultados foram muito animadores, o que significa que os objectivos foram atingidos e que a abordagem com base em enfoque por tarefas recorrendo ao *scaffolding* contribuiu para o sucesso dos alunos.

Resumindo, o que pretendo transmitir com a descrição deste episódio, é que não basta delinear metas para os alunos atingirem, temos de os ajudar a crescer de forma gradual e estruturada, sem nunca esquecer, no entanto, que não devemos ter um papel condicionante. Pelo contrário, acredito que o professor deve ser um incentivador da autonomia, servindo apenas como fornecedor de suporte, pelo menos até ao momento em que os alunos serão capazes de trabalhar totalmente por si próprios.

Definida a tarefa final e os elementos centrais que a compõem, surge então o momento de começar a estruturar a forma como ajudaremos os alunos a alcançá-la: o plano de unidade. Isto é, a planificação geral de um conjunto de aulas relacionadas entre si, que culminam numa tarefa final.

VI. 4. Plano de unidade

Chegamos, por fim, ao último dos passos que considero importante seguir antes da planificação individual de cada aula: o plano de unidade (cf. Anexo 15).

Com um papel semelhante à definição dos objectivos, a elaboração de um plano unidade permitiu-me, enquanto professor, desenvolver uma ideia global relativa à forma como as várias aulas e os elementos que as compõem se deviam relacionar entre si de modo a permitir aos alunos alcançar os objectivos propostos. Ou seja, esta possibilita a criação de uma unidade equilibrada, quer em termos de competências trabalhadas, quer em termos de variedade de tarefas e padrão de interacção, entre outros aspectos. Ou seja, caso optasse por construir de imediato aula a aula, seria mais difícil garantir que as várias aulas que compõem a unidade se encadeavam de forma harmoniosa em vários sentidos. Só assim, tendo uma visão geral do que pretendia atingir e de como o fazer, me foi possível concentrar no desenvolvimento de aulas individuais com base no enfoque por tarefas.

Capítulo VII – Enfoque por Tarefas: estrutura

Tal como havia referido anteriormente, o enquadramento ao nível do enfoque por tarefas é mais do que um simples realizar de tarefas independentes entre si. É necessário que estas estejam intimamente ligadas de forma a conduzir à bem sucedida realização da tarefa final.

De acordo com a especialista no tema, Jane Willis (1996: 39), cujo trabalho se assumiu como a maior influência ao longo deste meu estágio, uma planificação cujo enquadramento recai sobre o enfoque por tarefas pode ser dividida em três partes: a pré-tarefa, o ciclo de tarefas e a análise formal. Vejamos então o que se entende por estas três etapas e a forma como as mesmas foram por mim trabalhadas na elaboração de uma aula.

VII. 1. A pré-tarefa

Ponto de partida para o trabalho a realizar ao nível do enfoque por tarefas, acredito que esta é uma etapa especialmente importante na medida em que possui a função de captar a atenção e motivar os alunos para o trabalho que se seguirá. De uma forma geral, este é o momento no qual se introduzirá o tema e a tarefa central, assim como outros elementos que com estes estejam relacionados. Por exemplo, frases ou léxico essencial à resolução da tarefa (Willis, 1996: 38). Vejamos então agora um exemplo de uma pré-tarefa.

Retirada de uma unidade leccionada ao 11º ano da disciplina de Espanhol (cf. Anexo 16), a planificação que servirá de exemplo à estrutura utilizada tinha como objectivo geral permitir aos alunos reconhecer e aplicar a estrutura da voz passiva. Desta forma e seguindo a ideia de que o aluno deve ter um papel central ao nível da aprendizagem, optei por iniciar a pré-tarefa dividindo a turma em cinco grupos distintos. Um de cada vez, foi então solicitada a colaboração de um voluntário de cada grupo para que seleccionasse e cumprisse a ordem que se encontrava encerrada num envelope mistério. Esta ordem, por exemplo, podia ir de comer um chocolate a fazer uma declaração de amor a um colega.

Com o objectivo específico de activar a língua e desenvolver a fluência dos alunos, foi pedido a cada grupo que tentasse adivinhar o mais rapidamente possível a acção que o colega estava a representar. No entanto, de forma a garantir que a comunicação entre os grupos não ocorresse em português, as equipas que não utilizassem o espanhol para se expressar perderiam pontos.

Focados na competição inerente ao jogo, esta tarefa acabou por se tornar bem sucedida ao tornar o uso da língua alvo significativo e motivante. Identificadas e escritas no quadro as várias acções representadas pelos alunos, foi então pedido aos grupos que tentassem reconstruir as várias frases, começando, no entanto, pelo objecto directo da frase anterior. Por exemplo, partindo da frase *Manuel hizo una declaración de amor*, os alunos teriam de reconstruir uma nova frase começando por *una declaración de amor*.

Foi então assim que, introduzido o tópico da aula, motivados os alunos e fornecidas as instruções referentes à tarefa a realizar, entramos na segunda fase, conhecida por ciclo de tarefa.

VII. 2. Ciclo de tarefa

De acordo com Willis (1996: 38), o ciclo de tarefa é o momento em que permitimos aos alunos recorrerem ao conhecimento que já possuem da língua de forma a realizar uma tarefa e, deste modo, evoluírem. Relativamente a este conhecimento prévio vemos que, no que toca à tarefa na qual lhes foi pedido para passarem as frases da voz activa para a voz passiva, não lhes foi fornecido qualquer outro suporte para além do *input*, neste caso na forma de instrução verbal (Ellis, 2003: 51), de que deveriam começar as frases pelo objecto directo da frase anterior. Ou seja, uma vez que, neste caso específico, a formação da voz passiva em espanhol é semelhante à formação em português, e tendo em conta que os alunos já possuíam algum conhecimento da língua alvo, bastou apenas dar uma pequena pista para que estes descobrissem por si próprios como alcançar o objectivo proposto. Esta forma de ensino holístico, tal como nos diz N. Prabhu (1987: 24), é especialmente importante ao nível do enfoque por tarefas na medida em que permite ao aluno atingir determinado objectivo por si próprio através do processo de pensamento. Ou seja, a tarefa apresenta um desafio e a forma de o resolver. No entanto, são os alunos que terão de utilizar a informação fornecida e o conhecimento que possuem da língua para alcançarem essa meta. Isto, tal como aprofundaremos melhor alguns capítulos mais adiante, implica que o professor assuma um papel mais próximo do de monitor em vez de transmissor directo de conhecimento como acontece ao nível de estratégias mais tradicionais como é o caso do PPP.

Ainda relativamente ao ciclo de tarefa, vemos que, para além da tarefa em si, existe ainda um momento de planeamento e de relatório, nos quais os alunos partilham os seus resultados e descobertas com os colegas. Novamente focados na ideia de vencer este desafio, esta partilha de resultados, tal como nos diz Jane Willis (1996: 55), surge como um desafio linguístico real, onde existe a necessidade de comunicar, de forma clara e a mais correcta possível, os seus resultados na língua alvo, de modo a poder pontuar.

VII. 3. Análise formal da língua

Chegamos então ao último patamar de uma planificação com base no enfoque por tarefas: a análise formal da língua. Ou seja, este é o momento em que ajudamos os alunos a sistematizar, alargar e interiorizar as regras, conhecimento que haviam trabalhado de forma natural ao nível do ciclo de tarefa (Skehan, 2002: 292). No caso específico do exemplo em observação, este é o momento em que permiti aos alunos focarem a sua atenção ao nível da estrutura da voz passiva, mas de forma indutiva, de modo a que fossem estes a reflectir sobre a língua e a descobrirem e concluírem quanto às estruturas em estudo.

Para auxiliar os alunos no estudo formal deste conteúdo gramatical, pedi que, em grupos, analisassem as frases registadas no quadro, tanto na voz activa como passiva, e tentassem responder às seguintes questões: Que papel assume o objecto directo da voz activa na voz passiva? Que verbos são recorrentes na voz passiva? Que ligação possui o sujeito e o particípio passado ao nível do género e do número? Desta forma, ao responderem a estas perguntas, foi possível permitir aos grupos de trabalho preencherem os elementos em falta no slide projectado, completando, assim, a regra de formação da voz passiva.

Chegamos então ao patamar final desta última etapa: a realização de actividades com vista a praticar os conteúdos trabalhados e analisados anteriormente. Aqui, de forma a evitar exercícios mais tradicionais, optei por dividir a turma em dois grupos colocados em fila indiana frente ao quadro. A ambos os alunos da frente entreguei um envelope contendo uma frase na voz activa, igual para ambos, e pedi-lhes que a passassem para a voz passiva. Assim que terminassem, o aluno que lhes sucedesse na fila teria de passar a frase, agora escrita na voz passiva, de novo para a voz activa. Terminada assim a primeira ronda, todos os elementos do grupo teriam de analisar o trabalho dos seus companheiros de forma a descobrir alguma eventual falha que lhes permitisse impedir a outra equipa de pontuar. De seguida, começávamos este processo, desta vez com o terceiro aluno de ambas as filas a receber uma nova frase.

Ou seja, estamos perante uma tarefa na qual o professor assume o papel de monitor, permitindo aos alunos focarem-se na estrutura aprendida de forma a descobrirem uma eventual falha no trabalho dos colegas que lhe permitisse vencer a ronda. Esta actividade foi especialmente interessante pois permitiu aos alunos

trabalharem a língua ao nível de um contexto real, existindo um objectivo, significado para o uso da mesma.

Capítulo VIII – Os ingredientes de uma boa tarefa

Ao longo dos vários capítulos temos visto como a tarefa se assume como elemento central desta abordagem. De acordo com Jane Willis (1996: 23), a sua principal função consiste em estimular a comunicação ao nível da língua alvo ao proporcionar um propósito significativo e real. No entanto, a criação de tarefas significativas que garantam o sucesso e a motivação dos alunos exige mais do que poderíamos pensar num primeiro momento. Começando pelo papel dos materiais, conheçamos então os elementos que considero centrais na composição de uma boa tarefa comunicativa.

VIII. 1. Materiais: a importância da autenticidade

De entre os vários pilares sobre os quais assentou este estágio, um dos mais relevantes refere-se à selecção e consequente didactização de materiais autênticos utilizados nas unidades leccionadas.

Este elemento é especialmente relevante se levarmos em consideração que as mais recentes investigações efectuadas na área da educação comprovam que o uso de material autêntico, ou seja, “material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas” (Berwald, 1986), é da mais extrema importância ao nível da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Particularmente importantes ao nível do enfoque por tarefas, estes materiais autênticos, sejam eles em formato de imagens, textos de diversa natureza, filmes, música, entre outros, permitem ao aluno desenvolver uma maior identificação com a língua alvo ao possibilitarem uma recriação aproximada do ambiente cultural e linguístico de origem (Coltrane e Petterson: 2003). Consequentemente, torna-se possível “um desenvolvimento mais eclético da compreensão oral, escrita e cultural da língua” (Carvalho, 1993: 119).

O facto de não querer utilizar o manual na preparação das unidades leccionadas permitiu-me seleccionar e didactizar um conjunto de materiais autênticos, que tão importantes são ao nível de uma abordagem por tarefas. Impossível mencioná-los a todos, existem, porém, alguns exemplos cujo resultado considero ter sido particularmente

positivo. Um desses exemplos, referente a uma aula de Inglês de 7º ano, tinha por base a canção de natal *Jingle Bell Rock* que viria a ser cantada numa actividade escolar a ser realizada no período natalício. No entanto, de forma a criar uma tarefa significativa que permitisse antecipar o léxico desejado, não bastava pedir aos alunos que escutassem e decorassem a letra, era necessário definir uma estratégia que lhes permitisse atingir os objectivos propostos ao nível de um contexto comunicativo real. Como tal, o primeiro passo a dar, antes mesmo de lhes pedir para escutarem a canção, passava por antecipar o vocabulário com que iríamos trabalhar.

Recorrendo ao factor surpresa, optei por dotar o início da referida aula de um certo elemento de mistério. De uma forma algo teatral, decidi entrar na sala segurando uma caixa coberta por um tecido negro e colocá-la na mesa em frente dos alunos. Como seria de esperar, isto foi suficiente para focar atenção dos alunos em mim, dando assim origem a um produtivo aquecimento comunicativo no qual estes se esforçavam por tentar adivinhar os mistérios que se encontravam encerrados na caixa.

Após escutar todos os palpites, acabei finalmente por levantar o véu que cobria o receptáculo para revelar que o seu interior se encontrava repleto de objectos de natal (cf. Anexo 17).

Variados por natureza, os objectos, que iam de renas a globos de neve, passando por um molho de chaves, azevinho, um Pai Natal, luzes decorativas, etc., possuíam a particularidade de fornecer pistas, por associação, para o léxico pertencente à canção *Jingle Bell Rock*. Aqui, de forma a antecipar o vocabulário que acreditava ser mais relevante, solicitei a um voluntário de cada vez para que viesse até à caixa, seleccionasse e mostrasse o objecto escolhido aos seus colegas, para que, dessa forma, tentassem adivinhar do que se tratava. Foi então assim que, fornecendo um contexto comunicativo significativo, recorrendo a estes materiais, foi possível expandir o campo lexical dos alunos, que, não só se esforçavam por adivinhar o nome dos objectos, como das acções a estes associados. Por exemplo, as chaves permitiram introduzir termos como *jingle*, as coloridas luzes de Natal serviram para introduzir o adjectivo *bright*, o sino o verbo *to chime*, entre outros. Ou seja, o que este exemplo nos mostra é que, através de materiais aparentemente desenquadrados numa sala de aula, foi possível atingir, de forma bem sucedida, significativa e motivadora, os objectivos propostos. Para os alunos, o contacto directo, físico, com materiais tão simples como um sino ou a calorosa figura de um Pai Natal, permitiram que a antecipação de vocabulário fosse realizada de uma forma divertida e eficaz ao nível da língua alvo.

Mas, nem só de *realia* alusiva ao Natal se compôs o repertório de materiais autênticos utilizados neste estágio. Outro dos muitos exemplos que me é possível recordar está relacionado com uma unidade de 11º ano de Espanhol cujo tema recaiu sobre as profissões. Neste caso específico, após um aquecimento humorístico no qual foi pedido aos alunos para que, em pares, tentassem identificar através de um conjunto de imagens projectadas alguns dos piores empregos do mundo, foi pedido que, em grupos de 4, tentassem reunir aquelas que consideravam as características do emprego perfeito.

Após partilharem com os colegas os elementos que cada grupo considerou ideal ao nível do emprego perfeito, dei início à etapa seguinte ao revelar que, através de uma busca pela internet, havia literalmente descoberto o emprego perfeito. Curiosos com a minha afirmação, pedi que escutassem e tirassem notas relativamente a uma iniciativa lançada pelo Governo australiano na qual se oferecia o “melhor trabalho do mundo” à pessoa que realizasse a melhor carta/vídeo de solicitude de trabalho.

Confesso que foi com grande alegria que me apercebi do impacto que aquele vídeo retirado do *youtube* teve junto dos alunos. Longe de ser uma reportagem com a qual não se identificavam, a selecção e consequente didactização deste material não só promoveu a comunicação mútua entre os alunos, como fomentou um manifesto interesse em relação à informação veiculada através do vídeo. O sucesso deste material foi de tal forma elevado junto da turma que os próprios alunos anteciparam, espontaneamente, os meus planos ao manifestar interesse em participar na competição lançada pelo Governo australiano. Isto revelou-se especialmente motivador para mim, uma vez que a tarefa final da unidade que já havia planeado consistia precisamente na elaboração de uma carta de apresentação de trabalho ao melhor emprego do mundo.

VIII. 1. 1. Um universo de potencialidades

Acredito que nunca houve um momento tão fértil no que toca ao acesso a materiais como existe para o professor hoje em dia. Actualmente, com o toque mágico da internet, é possível aceder aos mais variados tipos de materiais autênticos na língua alvo, por exemplo, através de motores de busca como o *Google* ou o *youtube*. De facto, a internet foi um dos meus maiores aliados no que respeita à selecção de materiais, permitindo-me encontrar verdadeiras pérolas que encaixavam perfeitamente nas tarefas e objectivos definidos. Um desses materiais refere-se a um vídeo publicado no *youtube* por um jovem norte-americano que ficou conhecido entre internautas de todo o mundo

pela forma peculiar como defendia a cantora Britney Spears. Recorrendo à projecção e consequente comentário a este vídeo, foi possível desenvolver a fluência dos alunos face ao tema.

Mas nem só de vídeos se compõe o repertório de materiais significativos a que podemos ter acesso através da internet. Por exemplo, de forma a rever o grau superlativo dos adjectivos, pedi aos alunos que, após visionarem o vídeo de defesa a Britney Spears, trabalhassem com um conjunto de comentários reais retirados de um fórum em língua inglesa onde se comparava o talento de duas artistas conhecidas: Britney Spears e Beyoncé (cf. Anexo 18). Com estes comentários, foi possível rever o conteúdo mencionado através de vários exemplos onde se estabeleciam comparações entre ambas as artistas. Para além disso, ao ser retirado de um fórum real, este material permitiu aos alunos tomarem contacto com a realidade linguística dos falantes e não com construções, muitas vezes incorrectas, que visam representá-la.

VIII. 1. 2. As armadilhas da acessibilidade

Não pensemos, no entanto, que a actual facilidade de acesso a materiais na língua alvo se encontra isenta de obstáculos. De facto, através do meu estágio, apercebi-me do quão fácil é para um professor, especialmente estagiário, perder-se nas suas pesquisas. Embora, tal como vimos anteriormente, esta facilidade possua um lado positivo, é importante fazer com que a pesquisa e consequente selecção de materiais seja equilibrada, de forma a garantir que são estes que suportam os nossos objectivos, e não o contrário. Ou seja, é necessário desenvolver um espírito crítico e de disciplina, de forma a sermos capazes de verificar se, apesar do potencial que apresentam, esses materiais são realmente pertinentes para o contexto a explorar.

VIII. 1. 3. A contra-relógio

O processo de didactização ou construção de materiais é, sem dúvida, um percurso enriquecedor e, porque não dizer, divertido. No entanto, este também pode ser bastante trabalhoso e consumir muito do nosso tempo. A título de exemplo, lembro-me de uma unidade de sétimo ano na qual, de forma a desenvolver uma tarefa comunicativa ao nível dos advérbios de frequência, optei pela construção de sessenta cubos, cada um com uma palavra, verbo ou advérbio de frequência escrito numa das suas oito faces (cf. Anexo 19). De seguida, a pares, pedi aos alunos que competissem entre si ao tentar formar o máximo de combinações possíveis.

Este foi, sem dúvida, um dos meus materiais favoritos e com mais sucesso ao nível da sua aplicabilidade. No entanto, foi também este material, central na criação de uma tarefa comunicativa bem sucedida, que me fez compreender que nem sempre podemos produzir a mesma quantidade de materiais para todas as aulas. Ou seja, uma vez que a construção de materiais originais implica um consumo de tempo e recursos por vezes elevado, é essencial que tentemos tirar o máximo partido das nossas criações. Contra mim falando, existiram momentos nos quais, após reflectir sobre o *feedback* fornecido em seminário de orientação, me dei conta que poderia ter optimizado melhor o material criado. Refiro-me, mais concretamente, a seis puzzles construídos com material de maquete (cf. Anexo 20), cuja função passava por permitir aos alunos comunicar de forma a completar um puzzle no qual as frases contivessem a preposição de tempo correcta. Neste caso específico, a produção dos materiais levou cerca de 6 horas a preparar, para ser realizada num período de 15 minutos.

No entanto, é importante salientar que, de forma a rentabilizar ainda mais o nosso trabalho em termos de produção de materiais, existe sempre a oportunidade de utilizarmos o material produzido futuramente, mesmo que isso possa implicar uma adaptação do mesmo.

VIII. 1. 4. O papel do manual

Apesar dos subcapítulos anteriores se apresentarem como uma espécie de encorajamento à criação e didactização dos materiais autênticos, não pretendo com os mesmos defender que o manual deva ser banido da sala de aula. De facto, tal como havia mencionado anteriormente, fora de um contexto de estágio, o número de turmas a cargo do professor implica que seja quase impossível não recorrer ao mesmo como suporte. No entanto, este não deve passar disso mesmo, um elemento de apoio ao trabalho do professor e aprendizagem dos alunos, devendo a escolha do mesmo ser um processo minucioso, com destaque para manuais onde o uso de materiais autênticos seja uma realidade.

Infelizmente, muitas das vezes o manual acaba por se afastar da realidade linguística ou cultural actual dos falantes nativos ao fornecer uma visão restrita da cultura alvo e ao focar-se exclusivamente na vertente formal da língua. Como tal, o seu uso implica ainda que, antes da sua utilização, o professor proceda a uma avaliação coesa da sua aplicabilidade de forma a garantir que o mesmo será válido em contexto de sala de aula.

Acredito ainda que o uso do manual não constitua impedimento à criação de tarefas comunicativas. Por exemplo, é possível trabalharmos, melhorarmos uma actividade presente no manual e torná-la comunicativa e mais significativa para os alunos. Para além disso, podemos aproveitar um material presente no manual e, através do mesmo, construirmos uma tarefa comunicativa. Recordo-me, por exemplo, de um episódio no qual a orientadora Cristina Moniz-Pereira optou por utilizar um poema presente no manual como base para a criação de uma tarefa comunicativa bastante criativa. Neste caso específico, a professora optou pedir aos alunos para, a pares, tentarem reconstruir um novo poema, utilizando as várias linhas do original que haviam sido previamente recortadas e entregues aos alunos. Desta forma, utilizando um material retirado do manual, foi possível construir uma tarefa na qual os alunos produziram versões verdadeiramente interessantes, que chegaram mesmo, em alguns casos, a superar a versão original.

VIII. 2. O papel do professor

Ao longo da minha experiência apercebi-me ainda que outro dos elementos responsáveis pela criação de tarefas motivadoras e bem sucedidas prende-se com o papel que o professor deve assumir durante as aulas.

De acordo com Jim Scrivener (1994: 6), existem três tipos de professor: em primeiro lugar, temos o *explainer*, cujo método de ensino recai, acima de tudo, na explicação como forma de transmitir informação ao aluno; de seguida temos o *involver*, que se esforça por envolver os alunos de forma activa através de actividades interessantes; por fim, temos o *enabler*, mais concretamente, o professor que, de uma forma geral, partilha o controlo da aula com os alunos. Ou seja, uma vez que, tal como nos diz Noelia Gil Peña (1999: 130), o enfoque por tarefas defende o desenvolvimento de condições para que os alunos possam aprender por si próprios, tornou-se essencial que o meu papel em contexto de sala de aula retirasse, acima de tudo, elementos dos dois últimos estilos acima mencionados.

Seria erróneo da minha parte afirmar que todas as aulas e unidades leccionadas foram sempre inteiramente bem sucedidas neste campo. De facto, inicialmente existia uma tendência inconsciente para assumir um papel de destaque. No entanto, através do vital *feedback* resultante da observação das minhas aulas e à medida que a planificação e contacto com as turmas me permitia crescer enquanto professor, comecei, acredito, a aproximar-me do ideal de papel que a abordagem de enfoque por tarefas defende. Ou seja, com a experiência fui-me afastando de um papel de destaque, mais comum na abordagem PPP, em detrimento da produção de aulas mais centradas no aluno, como defende o enfoque por tarefas.

Embora exija um grande cuidado por parte do professor, são várias as estratégias que podemos adoptar de forma a tornar as aulas mais centradas nos alunos. Por exemplo, recordo-me de uma aula de Inglês de 10º ano cujo tópico se relacionava com as vantagens e desvantagens da internet. Embora numa primeira aula, que incidia sobre as vantagens da internet, tivesse assumido, enquanto professor, uma postura mais dominante que a ideal, o *feedback* que recebi em relação à mesma permitiu-me delinear uma estratégia diferente a aplicar na aula seguinte. Assim, enquanto que na referida primeira aula os alunos mencionavam aquilo que acreditavam ser as vantagens da internet num contexto de diálogo, essencialmente, professor/aluno, na segunda aula optei por dividir as turmas em grupos distintos e pedir-lhes que discutissem entre si

aquelas que acreditavam ser, neste caso, as desvantagens da internet. Esta foi uma estratégia especialmente vantajosa na medida em que, tal como refere Pérez Sánchez (2000: 203), a comunicação na língua alvo assume um papel central, ao mesmo tempo que permite aos alunos desenvolver a sua autonomia e tomar as rédeas da sua aprendizagem. Ou seja, o professor não se deve impor, mas procurar, sempre que possível, assumir um papel de facilitador, monitor da aprendizagem.

VIII. 3. Padrão de interacção

Tal como acabámos de ver no capítulo anterior, é essencial que o professor permita ao aluno adoptar um papel central no seu crescimento ao nível da língua alvo e, como tal, para criarmos tarefas comunicativas motivadoras, é crucial que estas assentem em padrões de interacção variados, que privilegiem, acima de tudo, o trabalho cooperativo.

VIII. 3. 1. Par pedagógico

As vantagens do trabalho cooperativo tornaram-se evidentes para mim logo na primeira semana de estágio quando, ao após analisar os resultados referentes ao teste de diagnóstico, a orientadora Cristina Moniz-Pereira alterou o posicionamento dos alunos na sala de forma ao emparelhar os alunos com desempenho mais fraco com os alunos mais fortes. Conhecida por par pedagógico, esta estratégia visa a criação de um contexto no qual o aluno mais forte e mais fraco aprendem um com o outro através de uma partilha de ideias, conhecimento e experiências. No fundo, existe um suporte, não só de conhecimento, mas também emocional, podendo um colega chegar onde o professor não consegue. (Boud e Cohen e Sampson, 2001: 3). Por esse motivo, tal como me foi possível constatar, esta é sem dúvida uma estratégia de sucesso, que irei seguramente incorporar no meu trabalho futuro.

Mas nem só de recurso ao par pedagógico se compôs o padrão de interacção que marcou as unidades por mim leccionadas. De facto, para além da inevitável e mais tradicional forma de interacção professor/aluno, o trabalho cooperativo, seja em grupo ou a pares, foi predominante na planificação das minhas aulas. A escolha do padrão de interacção não foi, contudo, aleatória, mas sim ajustada ao género de tarefa em questão e objectivo a alcançar, assim como ao conhecimento que possuía da turma. Por

exemplo, se o nosso objectivo passar por desenvolver a fluência comunicativa dos alunos através da introdução de um tópico de discussão, ao invés de potencializarmos uma situação de diálogo entre aluno professor, podemos recorrer à discussão do tema em grupo. Aqui, não só permitimos aos alunos mais tímidos sentirem-se à vontade para comunicar na língua alvo, como contribuímos para o desenvolvimento da sua independência face ao professor ao criarmos um contexto centrado no aluno no qual o docente assume um papel de monitor.

VIII. 4. Diversidade de tarefas

Chegamos assim ao penúltimo dos elementos que considero central na criação de uma boa tarefa comunicativa: a diversidade de tarefas.

Já sabemos que os materiais, o papel do professor e o padrão de interacção se assumem, do meu ponto de vista, como centrais nesta abordagem. No entanto, por mais eficazes que possam ser estes elementos, o uso do mesmo tipo de tarefa poderá despoletar um efeito contrário ao que pretendíamos. De acordo com Jane Willis (1996: 26), as tarefas podem ser divididas em seis grandes áreas, cada qual com os seus vários processos, onde se inclui a listagem, a ordenação, a comparação, a resolução de problemas, a partilha de experiências pessoais e as tarefas criativas. No entanto, apesar da variedade inerente a cada uma, acredito ser essencial que continuemos a inovar, variando sempre que possível, sem, claro está, perder de vista os nossos objectivos.

Por exemplo, uma das necessidades mais comuns ao nível do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira prende-se com a antecipação de vocabulário. Neste caso específico, em vez de cairmos na tentação de simplesmente listar no quadro as palavras que consideramos desconhecidas para os nossos alunos, é possível desenvolver uma tarefa comunicativa onde o foco passa do professor para os alunos. Isto pode ser feito dividindo a turma em pequenos grupos aos quais entregamos um envelope com cartões nos quais se encontra o vocabulário que consideramos pertinente. Aqui, de forma a atingir o nosso objectivo de identificar e expandir o vocabulário, podemos pedir aos alunos que, entre os vários cartões que receberam, encontrem a palavra ou expressão sinónima para o vocábulo que o professor colocou no quadro. Focados na competição, os grupos, quase sem se darem conta, vêm-se obrigados a comunicar entre si de forma a encontrar o sinónimo correcto e serem os primeiros a

colocar o seu cartão no quadro junto da palavra que consideramos importante conhecerem.

Embora este seja apenas um pequeno exemplo da forma como optei por transformar uma actividade comum numa tarefa comunicativa original, a verdade é que são inúmeras as possibilidades que temos ao nosso dispor. No entanto, por mais variadas que sejam, acredito que uma das formas de tornar qualquer tarefa ainda mais apelativa passa pela possibilidade de permitirmos aos nossos alunos competir e movimentar-se durante o processo de aprendizagem.

VIII. 5. Competição

Característica inerente ao ser humano, é apenas natural que a competição possa ser utilizada como recurso na aprendizagem de uma língua estrangeira.

De acordo com o que me foi possível experienciar, ao delinear uma tarefa cujo cumprimento do objectivo passa por competir, permitimos que os alunos se sintam motivados e dessa forma percepcionem a comunicação na língua alvo como um elemento significativo. O motivo, a meu ver, é simples. Através da competição, a tarefa assume-se como um meio para atingir o fim proposto, ou seja, a vitória. Recordo-me, por exemplo, de uma unidade leccionada ao 11º ano de Espanhol, na qual a turma se encontrava dividida por turnos. Com o objectivo específico de rever os conteúdos até então trabalhados, decidi, de forma a tornar o processo mais motivante e conferir-lhe uma natureza comunicativa, pedir aos alunos que se organizassem em dois grupos, dispersos por duas mesas voltadas para o quadro. O objectivo da tarefa era simples: projectado no quadro estava uma versão construída em *PowerPoint* do programa televisivo “Quem Quer Ser Milionário” (cf. Anexo 21), onde, uma a uma, surgiam perguntas relacionadas com os conteúdos trabalhados ao longo da unidade. Refiro-me, por exemplo, a orações condicionais *con si*, orações condicionais com *cuando*, etc. De seguida, as equipas teriam de conferenciar entre si de forma a encontrar a resposta correcta para a pergunta em questão, que, por exemplo, poderia passar por construir uma frase, utilizando uma das mencionadas estruturas e através dos elementos fornecidos, ou simplesmente dizer o nome de determinada profissão em espanhol. Analisado o problema e descoberta a solução em equipa, os alunos teriam de escrever a resposta num dos cartões que lhes havia sido entregue previamente e colocá-lo na mesa

do professor antes da outra equipa. Desta forma, a equipa que mais depressa encontrasse a solução correcta para o problema apresentado, pontuaria.

Simples, mas eficaz, através desta competição foi permitido aos alunos rever os conteúdos trabalhados de uma forma divertida e consequentemente motivadora, onde, quase sem se darem conta, trabalharam a língua ao nível da sua vertente comunicacional e formal. Tenho a convicção que foi quase sem se darem conta, devido ao comentário com o qual fui surpreendido no final da aula ao ser abordado por uma aluna que revelou ter ficado satisfeita por não ter trabalhado gramática. Ora, se existiu elemento trabalhado essa aula foi precisamente o conteúdo gramatical. No entanto, este estava mascarado sob a forma de um jogo, de uma competição, o que contribuiu para que os alunos trabalhassem, em equipa, a língua, na sua vertente comunicativa e formal.

VIII. 6. Movimento

Tal como vimos no exemplo anterior, onde a movimentação fazia parte dos requisitos para cumprir a tarefa, a planificação de aulas que permitissem aos alunos deslocarem-se foi um dos elementos no qual apostei. Do meu ponto de vista, ao possibilitarmos ao aluno sair da posição tradicional e rígida que usualmente se espera que estes assumam em contexto de sala de aula, estamos a contribuir para que estes trabalhem num contexto mais natural e, dessa forma, menos opressivo. Como tal, sempre que possível, optei pelo movimento como forma de motivar os alunos. Ainda assim, acredito que este deve ser utilizado com peso e medida e de acordo com a turma em questão, uma vez que, tal como me foi possível experienciar, nem todas as turmas reagem de forma positiva.

VIII. 7. Efeitos secundários

Se, por um lado, considero que todos os elementos acima mencionados são cruciais no desenvolvimento de uma tarefa motivante, por outro, acredito que é necessário estar preparado para o impacto que os mesmos possam ter ao nível do comportamento da nossa turma.

A primeira vez que me apercebi do impacto que a escolha de determinado padrão de interacção, material, estratégia, etc. podia ter no comportamento da turma, foi durante uma aula de sétimo ano que tinha por tema o *Halloween*. De forma a expandir o vocabulário dos alunos acerca do tema, optei por construir uma tarefa comunicativa à qual chamei de *Scary Pictionary* (cf. Anexo 22). Aqui, numa primeira fase da aula, sob o pretexto de terem elementos suficientes para participar no referido jogo, pedi aos alunos que analisassem as imagens projectadas e tentassem adivinhar o nome do objecto projectado. Até aqui, nada de anormal. Os alunos identificaram e registaram as novas palavras dentro dos parâmetros normais a que estava habituado. No entanto, foi quando optei por dividir a turma de 26 alunos em seis grupos distintos que a situação se alterou. De cada vez, um voluntário teria de ir até ao quadro e escolher um cartão no qual se encontrava uma das imagens anteriormente projectadas. De seguida, este teria de desenhar ou expressar através de movimentos a imagem que tinha seleccionado, de forma a permitir aos colegas (de todos os grupos) adivinhar do que se tratava. O grupo que mais depressa registasse correctamente a resposta numa folha de papel e a entregasse ao professor ganharia a ronda.

Os resultados foram tão positivos como surpreendentes. Habituado a uma turma relativamente tranquila, foi com bastante surpresa que verifiquei que a mesma atingira um grau de excitação fora do normal, onde o barulho e agitação reinavam. Uma vez que me encontrava no início do meu estágio, a minha primeira reacção foi duvidar do meu trabalho, responsabilizando-me pelo que considerava descontrolo. No entanto, ao comunicar a minha apreensão à orientadora, apercebi-me que esta tinha uma opinião contrária. Foi então que me dei conta que o barulho e comoção que encarava como negativos, eram nada mais do que efeitos característicos de uma tarefa comunicativa, onde os alunos, em grupo, motivados pela competição, movimento e materiais utilizados, tentavam atingir o objectivo proposto. Como tal, compreendi que teria de aprender a estabelecer uma linha entre o que realmente é indisciplina e o que, na verdade, não passa de um efeito secundário saudável de uma actividade comunicativa

que engloba todos os elementos que até agora tenho defendido como sendo cruciais na elaboração de uma tarefa comunicativa motivante.

Capítulo IX – Análise de resultados

Conhecidos os elementos que considere mais relevantes ao nível do trabalho e aprendizagem resultantes deste percurso enquanto professor estagiário, chegamos ao momento de analisar o impacto que as estratégias escolhidas e o trabalho realizado tiveram ao nível da motivação e sucesso dos alunos.

Tal como havia mencionado no início deste relatório, a forma encontrada para avaliar de forma palpável resultados referentes ao trabalho realizado recaiu sobre a elaboração de um questionário (cf. Anexo 23) conduzido no final de cada unidade leccionada. Este, de certa forma, pode ser dividido em dois segmentos: a avaliação das unidades e a avaliação do trabalho realizado pelo professor. Para além disso, e, tendo em conta que o trabalho realizado assentava numa abordagem onde as várias tarefas convergiam para uma tarefa final, tornou-se ainda imprescindível analisar a informação referente aos resultados obtidos pelos alunos ao nível dessa última tarefa, assim como a reprodução da mesma no teste de avaliação.

Começamos então a nossa análise por verificar os resultados obtidos ao nível da tarefa final realizada em cada uma das unidades leccionadas e, em alguns casos, na reprodução da mesma no âmbito do teste de avaliação sumativo que se seguiu.

IX. 1. Resultados da tarefa final

Relativamente à unidade leccionada na turma de sétimo de Inglês, verificamos que todos os alunos atingiram, com êxito, os objectivos propostos, ao serem capazes de activar, com sucesso, os conteúdos aprendidos ao longo da unidade, produzindo, de forma semi-guiada, quatro parágrafos nos quais descreviam a sua rotina diária (cf. Anexo 24). A mesma tarefa, reproduzida de forma livre no teste de avaliação sumativo, revela que os alunos se encontravam preparados para produzir autonomamente, tendo alcançado uma média de 13 valores (cf. Anexo 25).

No que toca à unidade de 10º ano de Inglês, cuja tarefa final passava por activar os conteúdos adquiridos ao longo da unidade para escrever um texto no qual apresentavam as vantagens e desvantagens da internet, a avaliação dos elementos produzidos revelou que, com a excepção de um elemento, os alunos foram capazes de

atingir os objectivos propostos com sucesso, tal como é ilustrado em anexo (cf. Anexo 26). De entre as tarefas avaliadas, verificamos que a turma obteve um positiva média de 14,68 valores.

Em relação à unidade leccionada à turma de 10º ano de Espanhol do curso de Humanísticas, cuja tarefa final passava pela produção escrita de uma carta de apresentação profissional, vemos que, sem excepção, os alunos atingiram de forma bem sucedida os objectivos propostos ao nível da tarefa final, obtendo uma média de 15 valores (cf. Anexo 27).

Por fim, relativamente à unidade leccionada na turma E+F e turma I de Espanhol, agrupamento Científico, cuja tarefa passava pela produção de um texto jornalístico baseado em quatro imagens, verificamos que a turma I demonstrou ser capaz de aplicar a estrutura do texto em questão, assim como os conteúdos aprendidos ao longo da unidade, tendo atingido uma média de 15,8 valores (cf. Anexo 28). Quanto à turma E+F, constatamos que, apesar de os resultados não terem sido tão positivos como os que derivaram da aplicação da mesma unidade à turma I, os alunos foram capazes, em grupo, de aplicar a estrutura de um texto jornalístico e utilizar com sucesso a voz passiva para produzir um texto no qual relatavam um acontecimento fictício baseado em quatro fotografias recebidas.

IX. 2. Questionário de avaliação das aulas leccionadas pelo estagiário

A seguinte análise tem como base um questionário conduzido no final da cada unidade leccionada, realizado num universo de 68 alunos referentes às turmas com as quais trabalhei. Refiro-me, mais concretamente, a uma turma de Inglês de 10º ano composta por 16 alunos e 3 turmas de 11º ano de Espanhol, compostas por 23, 8 e 21 alunos. Esta amostra exclui, no entanto, a turma de sétimo ano de Inglês, composta por 26 elementos, por se ter considerado que a complexidade das perguntas em questão era passível de não ser bem interpretada pelos alunos, impedindo, dessa forma, a obtenção de resultados fiáveis. Como tal, a avaliação do sucesso resultante da estratégia implementada teve apenas como base a análise dos resultados obtidos ao nível da tarefa final e sua consequente reprodução no teste sumativo, ambas já referidas anteriormente.

IX. 2. 1. Resultados

Relativamente à análise dos dados obtidos com o questionário (cf. Anexo 29), verificamos que todos os inquiridos afirmam concordar com a afirmação de que as tarefas propostas pelo professor foram mais estimulantes do que as tarefas do manual, sendo que destes, 97% afirmam concordar totalmente com esta afirmação.

Relativamente às tarefas realizadas, 58% dos alunos concorda que estas estavam interligadas, ao passo que 42% revela concordar totalmente com a afirmação. Deste universo de 68 alunos, 49% concorda ainda com a ideia de que as várias tarefas apresentadas ao longo da unidade contribuíram para que fosse possível realizar a tarefa final proposta, sendo que 51% destes revelaram concordar totalmente com a mesma.

Relativamente ao desempenho do docente, os alunos foram unânimes ao concordar totalmente com a afirmação de que o professor estagiário mantinha uma boa relação com os alunos e havia contribuído para a sua motivação, sendo que, dos 68 alunos, apenas um elemento discordou da ideia de que o professor tratou os discentes de forma justa e imparcial.

Quanto ao esclarecimento de dúvidas, 85% dos alunos concorda totalmente com a ideia de que o professor se encontrava disponível para esclarecer dúvidas, ao passo que 15% diz apenas concordar com essa afirmação.

Relativamente à preparação do professor face aos conteúdos ensinados, todos os alunos inquiridos concordam que o professor dominava os conteúdos leccionados, sendo que destes, 50% concordava totalmente com a afirmação.

Quando questionados acerca da clareza das instruções, todos os alunos concordam que as mesmas foram claras, sendo que dos 68 alunos, 48% concordava totalmente com esta afirmação.

Por fim, quando lhes foi pedido para avaliarem o desempenho geral do professor utilizando uma escala qualitativa de Mau a Muito Bom, 91% dos alunos qualificou o desempenho do professor como sendo Muito Bom, ao passo que os restantes 9 % defendem que o mesmo deve ser qualificado como Bom.

Foi ainda pedido aos alunos que indicassem os elementos que mais e menos gostaram durante as aulas leccionadas, ou que gostavam que o professor mantivesse ou alterasse. Relativamente ao que mais gostaram, a grande maioria dos alunos referiu as tarefas e recompensas a estas associadas, ao passo que a caligrafia (no quadro) surgiu como o elemento mais recorrente ao nível do que devia ser melhorado pelo professor.

IX. 3. Análise de resultados: conclusão

Concluída a análise efectuada aos dados recolhidos, podemos concluir que os alunos atingiram de forma bem sucedida os objectivos propostos no final de cada unidade, sendo que, no que toca às tarefas propostas, estas foram bem recebidas e consideradas como tendo sido mais estimulantes do que as geralmente apresentadas pelo manual e necessárias para a realização da tarefa final.

Este inquérito permite-nos ainda compreender que, embora a totalidade dos alunos considerassem que o professor estagiário dominava os conteúdos leccionados e fornecia instruções claras, estes dois elementos, juntamente com a caligrafia, devem ser melhorados. Ou seja, através desta análise foi-me possível constatar que devo continuar a investir no desenvolvimento da linguagem de instrução e praticar a caligrafia utilizada no quadro.

Por fim, é ainda possível concluir que os alunos consideram que, enquanto professor, mantive um bom relacionamento com os mesmos, tratando-os de forma justa e imparcial ao longo das unidades leccionadas.

Conclusão

Através da análise efectuada ao trabalho desenvolvido e apoiada de forma empírica nos elementos que considerei mais importantes ao longo deste ano de estágio, é-me possível concluir que a aprendizagem de LE que tenha por base a realização de tarefas inseridas num contexto real e significativo, pode, de facto, assumir-se como fonte de motivação e sucesso face à aprendizagem de uma língua estrangeira.

No entanto, de forma a garantir que as tarefas cumprirão os objectivos propostos, o professor deve, não só apostar na variedade de tarefas e uso de materiais autênticos como forma de explorar o ambiente cultural e linguístico de origem, mas também privilegiar a aprendizagem cooperativa de forma a estimular a autonomia dos alunos face ao professor. Ou seja, o papel a assumir pelo professor deve, sempre que possível, ser de monitor, guia, ao nível da aprendizagem e não de destaque, como sucede em métodos mais tradicionais, como é o caso do PPP.

Não devemos, no entanto, esquecer que, apesar de entregarmos aos alunos as rédeas da sua aprendizagem, a mesma deve ser parte integrante de um processo gradual. Isto implica que, após uma consulta dos conteúdos programáticos e uma coerente definição dos objectivos, o professor construa e analise o modelo de tarefa final de forma a reunir os elementos necessários que lhe permitirão construir um plano de unidade equilibrado, quer em termos de tarefas, quer de competências trabalhadas, que vise conduzir os alunos a atingir, com sucesso, os objectivos propostos no final de cada aula ou unidade.

Ao longo desta minha experiência tornou-se igualmente claro que o professor deve apostar num processo contínuo de auto-formação e partilha, quer em termos de conhecimento teórico, quer ao nível da observação do seu trabalho e do trabalho de outros docentes, como forma de conhecer, desenvolver e melhorar as estratégias de ensino a implementar em sala de aula.

É então assim que, embora existisse muito mais para dizer relativamente ao processo de aprendizagem que foi o meu ano de estágio na Escola Secundária Luís Freitas, concluo este relatório confiante de ter transmitido uma ideia geral dos passos, conhecimento e reflexões mais importantes que foram surgindo ao longo desse período. Finda esta importante etapa da minha formação profissional, consolida-se, também, a certeza de que, para mim, o ensino não é apenas uma profissão, é um modo de vida ao qual me pretendo dedicar inteiramente.

BIBLIOGRAFIA

Livros

ABADÍA, Melero (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza: aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa, Madrid.

BYRAM, Michael e Carol Morgan (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Multilingual Matters, Clevedon.

BOUD, D. e Cohen e Sampson (eds.) (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning From and With Each Other*. Kogan Press, London.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições Asa, Porto.

ELLIS, Rod (2003). *Task-based Language Teaching and Learning*. Oxford University Press, Oxford.

HARMER, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4ªed, Longman, United Kingdom.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). *Programa – Componentes de Formação Sociocultural e Científica. Disciplina de Espanhol*. Direcção Geral de Formação Vocacional.

NUNAN, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.

PRABHU, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press, Oxford.

RAYMOND, Eileen (2003). *Learners with Mild Disabilities: a Characteristics Approach*. 2^aed, Allyn & Bacon, Needham Heights.

RUTH, Wajnryb (1992). *Classroom Observation Tasks*. Oxford University Press, Oxford.

SÁNCHEZ, Pérez (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. SGEL, S.A, Madrid.

SCRIVENER, Jim (1994). *Learning Teaching*. Heinemann, Oxford.

SILVA, Maria (2008). *Diversidade Cultural na Escola: Encontros e Desencontros*. Edições Colibri, Lisboa.

SKEHAN, Peter (2003). *A Cognitive Approach to Language Learning*. 5^a ed., Oxford University Press, Oxford.

WHITE, Ronald (1988). *The ELT Curriculum, Design, Innovation and Management*. Wiley-Blackwell, Oxford.

WILLIS, Dave e Jane Willis (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

WILLIS, Jane (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman, London.

VYGOTZKY, Lev (1986). *Thought and Language*. The MIT Press, Cambridge.

Artigos

BERWALD, Jean-Pierre (1987). “Teaching Foreign Languages with Realia and Other Foreign Material”, *ERIC Q&A*. 1 - 6.

CARVALHO, Ana (1993). “Materiais Autênticos no Ensino de Línguas Estrangeiras”, *Revista Portuguesa de Educação*. nº2, 117 – 124.

CICCARELLI, Andrea (1996). “Teaching Culture Through Language: Suggestions for the Italian Lesson Class” *Italica*. Vol. 73, nº 4, 563 – 576.

GIL, Noelia (1999). “Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura”, *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. nº 11, 127 – 140.

GOETZ, Karin (2000). “Perspectives on Team Teaching”, *A Peer Reviewed Journal*. Vol. 1, nº 4.

KRAMSCH, Claire (1997). “The Cultural Component of Language Teaching”, *British Studies Now*. nº 8, 4 – 7.

LITTLEWOOD, William (2004). “The Task-Based Approach: Some Questions and Suggestions”, *ELT Journal*. Vol. 58, nº 4, 319 – 326.

ROBINSON, Betty e Robert Schaible (1995). “Collaborative Teaching: Reaping the Benefits”, *College Teaching*. Vol. 43, nº 2, 57 – 59.

RUSO, Nazenin (2007). “The Influence of Task Based Learning on EFL Classrooms”, *Asian EFL Journal*. Vol. 18, nº 1, 1 – 23.

SKEHAN, Peter (2002). “A Non-Marginal Role for Tasks”, *ELT Journal*. Vol. 56, nº 3, 289-295.

SKEHAN, Peter (2003). “Task-Based Instruction”. *Language Learning*. Vol. 36, nº 1, 1-14.

WATERS, Alan (1988). “Teacher-Training Course Design, a Case Study”, *ELT Journal*. Vol. 42, nº 1, Oxford University Press, 14 – 20.

WILLIS, Jane (1998). “Task-Based Learning: What Kind of Adventure?”, *The Language Teacher*. Vol. 22, nº 7, 17 – 18.

WILLIS, Jane (2006). “From Challenges of the Past to Waves of the Future”, *In English*. 22 – 29.

Textos Electrónicos

PETTERSON, Elizabeth e Brownwin Coltrane (2003). “Culture in Second Language Teaching”, *Center for Applied Linguistics*. Disponível em <http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0309peterson.pdf> (consultado em Junho de 2010).

ANEXOS

MATRIZ DE TESTE

1º Teste de Inglês, 2º período
7º C

Contents \ Aims	READING & TEXT ANALYSIS	GRAMMAR	WRITING	TOTAL
Topic: Daily routine	1.Complete sentences (5x2=10)		Describe your daily routine	70
	2. Find synonyms (5x3=15)			
	3. Answer Questions (5x5 =25)			
Prepositions of time		Fill the gaps (5x1=5)		30
Adverbs of frequency		Insert adverb (5 x1 = 5)		
Connectors		Join sentences (5x1=5)		
Imperative		Build the sentences (5x1=5)		
Presente Simple Present continuous		Blank filling (10x1=10)		
TOTAL	50	30	20	100
Criteria	1. 2p= right; 1p (correct word with spelling mistake); 0p=wrong	Right / wrong	0 to 8 points: difficult to read; too short and/or too difficult to read due to many mistakes.	
	2. 3p = right / 0p = wrong		9 to 15p: needs a little effort from the reader, but it's understandable. Some mistakes that don't affect communication.	
	3. 5p = right (complete - no mistakes); 3p = incomplete or with minor mistakes; 2p= very incomplete; 0p= no answer or wrong answer.		16 to 20p= easy to read; varied vocabulary and use of structures learned in class. Well organised and with only minor mistakes.	



**Escola Secundária
Luís de Freitas Branco**

**2º Teste sumativo de INGLÊS
7º ano - Turma C**

2009/2010 - Fevereiro
Profª _____

NOME: _____ nº: _____ Turma: _____ Avaliação: _____

Observações:

A Profª: _____

O Enc. Ed.: _____

I. Read the test carefully and do tasks that follow.

MICHAEL'S DAILY ROUTINE

Hello, everyone! My name is Michael Philips and I am a thirteen years old boy from Australia.

I live with my parents and my sister in a beautiful big house in the country. I love living in the country because I can play football, take long walks or ride my bicycle with my friends on the streets.

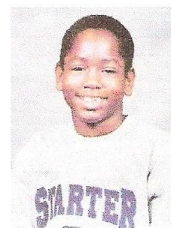
I think my daily routine is not very different from other boys my age. I usually get up at seven o'clock in the morning. When my mother prepares breakfast, I take a shower and get dressed. I always eat breakfast with my family at a quarter to eight and then my father drives me and my next door neighbour Kevin to school because we live very far from it.

I always have classes in the morning, from nine o'clock to a quarter past one and then I have lunch at half past one in the school canteen with my best friends Kevin and Mario. After lunch I usually play football or do my homework while I wait for my mother to take me and my Kevin back home.

When I get home I usually eat a snack and watch my favourite TV show. After that, I take a long walk with my dog Spark. He is a 13 years old golden retriever that is always at the door to greet me when I get back from school.

Before dinner, I sometimes play with my sister Maria or play videogames. I love videogames! My favourite game is *Tomb Raider* because I can live a lot of different adventures and visit many beautiful and strange places when I play it. My family always eats dinner at eight o'clock because that is when my father gets home from work. He has an important job in the big city so he often has to work late.

After dinner I usually watch TV with my parents or talk with my friends on the internet. I always go to bed at ten o'clock because I have to wake up early the next day.



1. Complete the sentences according to the text.

(10 points)

- a) Michael lives in a big house with _____
- b) Kevin and Mario are Michael's _____
- c) Michael takes a long walk with _____
- e) Michael watches TV or talks with his friends on the internet after _____
- d) Michael has to wake up early so he goes to bed _____

2. Find the antonyms of these words in the first 3 paragraphs of the text.

(10 points)

- a) Small _____
- b) Hate _____
- c) Short _____
- d) Never _____
- e) Close _____

3. Answer these questions about the text.

(25 points)

1. Does Michael like to live in the country? Justify by "quoting" from the text.

2. How does he go to school everyday? Justify.

3. Who is always waiting for Michael when he comes back from school? Describe him.

4. What is Michael's favourite videogame? Why?

5. Is Michael's life more or less interesting than yours? Explain.

II - ENGLISH LANGUAGE

1. Remember what we studied in class and circle the correct option in each sentence. Only ONE is correct. (10 points)

	A	B	C
1. Michael's father ... 45 years old	has	have	is
2. His parents in the house.	are	am	is
3. <i>This is Michael's book. It's ... book.</i>	<i>her</i>	<i>his</i>	<i>he</i>
4. Ann is nice. _____ is a teacher	She	He	We
5. Peter is ... brother.	Michael's	Michaels	Michaels'
6. They live in ... old house	a	an	--- (no word)
7. Michael to school on foot.	doesn't goes	don't go	doesn't go
8. Does Michael ... his homework? Yes, he does.	does always	always do	always does
9. Michael's father is ... Maria's father.	too	also	and
10. Michael has lessons the week.	before	after	during

2. Put the adverb of frequency in the right position.

(5 points)

a) Michael lies (never)

b) Does he wake up early? (always)

c) Michael forgets to do his homework. (sometimes)

d) Susan is late. (rarely)

e) Kevin doesn't take a shower in the evening. (usually)

3. Fill the gaps with the correct preposition of time: *on / after / in / at / before*

(5 points)

Don't repeat any!

1. Michael starts school _____ 9 o'clock
2. His sister's birthday is _____ the 21st of July
3. We can't eat cookies _____ dinner
4. Christmas is _____ December.
5. I go to school _____ breakfast.

4. Join the two sentences using: *then, so, because, and, or*. Don't repeat any!

(5 points)

- a) Katie stays at home today. It is Saturday. _____
- b) I like English. I like Spanish. _____
- c) Michael is sick. He goes to the doctor. _____
- d) First we study. We play _____
- e) Do you want a cat? dog? _____

5. Put the verbs in brackets in the correct tense. (Present S. – ex: she works / Present C. – ex: she is working)

(10 points)

- a) Michael usually _____ (**watch**) his favourite TV show when he _____ (**get**) home, but at the moment he _____ (**play**) outside with his best friend Kevin.
- b) _____ they usually _____ (**play**) football together?
Yes, but right now they _____ (**ride**) their bicycles.

III – TEXT PRODUCTION

(20 points)

Describe your daily routine. Write about 60 to 80 words on it (use your best English! Include varied examples of the grammar items studied: telling the time (in full), time prepositions, connectors and everyday action verbs)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is a double-line border at the top and bottom edges. The paper appears to be from a notebook or a standard sheet of stationery.

THE END 😊

ESCOLA SECUNDÁRIA LUIS FREITAS BRANCO
PRESENTS

1st

KARAOKE CONTEST

March, 25 - polivalente

Show us your hidden talent!

Become a star

Select two songs

Sing alone or with friends

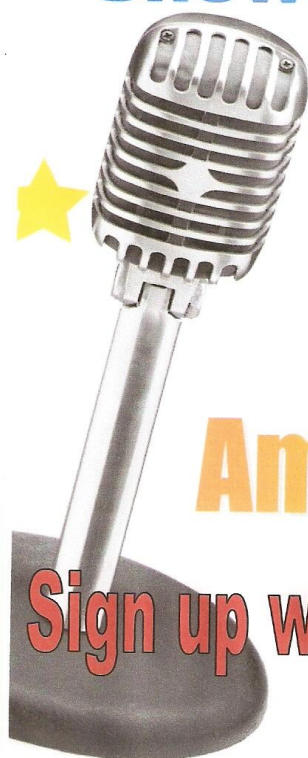
Amazing prizes!!



Sign up with your English teacher until
February, 26!!

**NOW
OPEN**

For more information check the **contest regulation** or
contact cristina.pereira@eslfb.pt or joao.paio@eslfb.pt



1º Concurso de Karaoke

da Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Regulamento

- Data, hora e local:

Dia 25 de Março de 2010, 14h30, Pavilhão Polivalente da Escola

- Prazo de candidaturas:

Até 26 de Fevereiro de 2010, com a professora de Inglês da respectiva turma.

Processo de admissão ao concurso:

- Entregar a versão karaoke (ou apenas instrumental, acompanhada da letra em formato Word) da música escolhida numa *pen* e entregá-la à respectiva professora de Inglês. A *pen* deve estar devidamente identificada (nome, ano, turma).
- A *pen* será descarregada no computador da organização e será devolvida, juntamente com a confirmação da inscrição.
- As canções seleccionadas devem ser de expressão Inglesa e não conter vocabulário ofensivo .
- A interpretação das canções pode ser individual ou em pequeno grupo.

CrITÉRIOS de avaliação da prestação dos participantes:

1. Conhecimento da letra
2. Pronúncia
3. Ritmo e afinação
4. Presença em palco
5. Criatividade na apresentação (coreografia, vestuário, adereços...)

Constituição do júri:

3 professoras de Inglês, 1 elemento da Direcção da Escola, 1 elemento da Associação de Estudantes.

Prémios:

Serão atribuídos prémios aos 3 primeiros lugares. Todos os participantes terão um Certificado de Participação.

A Comissão Organizadora: Grupo de Inglês.

CONCURSO DE “KARAOKE”

Coordenação da actividade: Cristina Moniz Pereira + João Paio

Calendarização e distribuição de tarefas (de acordo com a reunião do dia 25 de Janeiro/2010):

Quando	Quem	Tarefa	Tarefa será dada como cumprida com...
Entre 25 e 27 de Janeiro	Cristina e João (todos podem dar o seu contributo, sondando alunos)	Testar o Programa "Ultrastar"/"YouTube" e decidir qual o suporte que melhor se adapta ao nosso concurso	Envio de email a todas as professoras de Inglês com a decisão final (programa online ou Sing Star da Playstation 2). Poderemos dar aos alunos a possibilidade de sermos nós a procurar o respectivo ficheiro online mediante a proposta dos alunos (2 opções de canção)
Até 26 de Fevereiro	todas as professoras de Inglês	Divulgar o evento junto dos seus alunos	o número final de inscrições (considera-se razoável que cada professora motive, pelo menos, 2 alunos a participar)
28 de Janeiro	Cristina e João	Enviar a versão final do Regulamento	todas as professoras receberem o regulamento, lerem e darem sugestões de correcção/melhoria – até dia 1 de Fevereiro
Até dia 3 de Fevereiro	Susana e João	Elaborar o cartaz de divulgação do evento, incluindo as indicações mais importantes do Regulamento	envio do cartaz por email a todas as profs, a aprovação do cartaz pela Cristina e impressão dos mesmos. Enviá-lo por email para as responsáveis pela Página da Escola /Moodle/ Jornal/ C. Recursos / Direcção – eventos)
De 3 a 5 de Fevereiro	Fátima e Julieta	Decidir o número de cartazes necessários consoante os locais de afixação; imprimir os cartazes e afixá-los.	A afixação de todos os cartazes. locais de afixação: nas 2 entradas de cada um dos Pavilhões, Sala dos Professores, DTs, Ginásio, Portaria, Sala da Associação de Estudantes
Até 5 de Fevereiro	Cristina	Contactar a colega Edite pedindo colaboração para o arranjo do Palco	confirmação de colaboração
Semana de 22 a 26 de Fevereiro	Cada professora de Inglês	Entregar a pen dos respectivos alunos com o programa.	Colocar as pens no armário do Gabinete de Inglês, com identificação clara do nome, ano, turma e número total de músicas
de 1 a 12 de Março	Cristina e João	Gravar e organizar todas as canções concorrentes no computador Gerir as inscrições, garantir que não há repetições de músicas, permitir, ou não, mais inscrições. Contactar a colega Edite para colaborar no embelezamento do Palco.	testar todos os links e verificar se todas as músicas estão de acordo com o previsto no regulamento. Divulgar lista de concorrentes por email a todas as professoras de Inglês.

Até 15 de Março	Graça	Elaborar os Certificados de presença, consoante o número de alunos inscritos.	enviar um exemplar por email para a Cristina; imprimir o número de exemplares necessários e colocá-los no armário do Gabinete de Línguas.
Até 15 de Março	Fernanda	Comprar os prémios na FNAC (3 cartões-brinde de 50, 30 e 20 euros)	Entregar os 3 cartões à Cristina
Quando	Quem	Tarefa	Tarefa será dada como cumprida com...
Até 5 de Março	Zita	1. Requisitar todo o equipamento necessário: colunas, projector, microfones, cabos de ligação, tomadas/extensões, mesas/cadeiras... 2. Convidar 1 elemento da Associação de Estudantes e 1 membro da Direcção para integrar o Júri) 3. Contactar a Direcção e garantir a entrega do dinheiro dos prémios à Fernanda G.	enviar mail à Cristina confirmando a disponibilidade do equipamento e a sua funcionalidade, bem como o nome dos elementos do Júri (fora do Grupo de Inglês) (o computador a utilizar será o portátil da Cristina);
Até 15 de Março	Fernanda	contactar as suas alunas do CEF para fazerem o controle das entradas e sentarem o público	envio de email a confirmar a presença e o número total de alunas que irão executar a tarefa (devidamente "fardadas")
	Fátima e Julieta	Elaborar um quadro para expor na Sala de Professores onde os professores irão inscrever as turmas que vão assistir ao concurso.	O quadro estiver colocado na Sala de Professores (15 de Março). As professoras devem monitorizar o preenchimento do mesmo e levá-lo para o ensaio geral. Critérios de selecção do público: 1º: as turmas que têm aulas connosco, 2º as turmas com alunos inscritos, 3º outras turmas.
Até 19 de Março	Cristina e João	Contactar aluno do 12ºA (Frederico Jesus) e convidá-lo a apresentar o espectáculo	A aceitação do aluno em apresentar o espectáculo. Estudar outros candidatos para o caso de o aluno não aceitar; em caso de ausência de colaboração de alunos, a Cristina apresentará o concurso.
22 Março	Todas as professoras de Inglês + João+ Frederico	Reunião para confirmar que tudo está de acordo com o previsto e decidir quem irá integrar o Júri. Preparação do ensaio geral	A verificação em reunião de todas as fases da sessão.
24 Março 16h15 Pav. Polivalente	Todas as professoras de Inglês + João+ Frederico + todos os concorrentes	Ensaio geral Distribuição de "badges" identificadores do "Staff"	terminar o ensaio com um sorriso nos lábios de toda a gente
25 Março 14h30 Pav. Polivalente	TODOS	1º Concurso de Karaoke da Escola Secundária Luís de Freitas Branco	O júri determinar quem são os vencedores e o Júri entregar os prémios e Certificados a todos.

CONCURSO DE “KARAOKE”

Coordenação da actividade: Cristina Moniz Pereira + João Paio

Calendarização e distribuição de tarefas (de acordo com a reunião do dia 25 de Janeiro/2010):

O Concurso de Karaoke foi um SUCESSO!

No passado dia 25 de Março teve lugar na nossa Escola o 1º Concurso de Karaoke, organizado pelo grupo de professores de Inglês.

Participaram 12 canções interpretadas a solo ou em pequenos grupos de alunos do Secundário. Foi um verdadeiro sucesso: todos participaram com empenho e criatividade na apresentação e o público foi bastante entusiasta e participativo.

O Júri era constituído por 6 elementos: a vice-directora da nossa escola, Helena Seborro; a Chefe do Departamento de Línguas, Ana Estorninho; o presidente da Associação de Estudantes, Miguel Ramos; a Coordenadora do Grupo de Inglês, Zita Roberto e as professoras de Inglês Cristina Moniz Pereira e Susana Duarte.

Os critérios de avaliação das actuações foram os seguintes: conhecimento da letra, pronúncia, ritmo e afinação, presença em palco e criatividade na apresentação (coreografia, adereços, etc).

As grandes vencedoras do concurso foram:

1º Lugar: Vanessa Vieira, do 11ºC, com a canção “Rehab”

2º Lugar: Mariana Pereira, do 11ºB, com a canção “Time is running out”

3º Lugar: Joana Rocha e Vânia Augusto, do 10ºF, com a canção “Killing me softly”.

Mas todos os participantes estão de parabéns, bem como a excelente equipa de produção que nos ajudou a por de pé um verdadeiro espectáculo que começou com a actuação da professora Susana Duarte acompanhada na guitarra eléctrica pelos seus 2 alunos do 11ºI, Tiago Pereira e João Silva. A apresentação do espectáculo, alegre e bem disposta, esteve a cargo das alunas Isabel Seomane e Lia

Após o concurso propriamente dito, contámos ainda com a actuação ao vivo dos “Spunkie” com a sua vocalista Mariana Pereira que pôs o público em verdadeiro delírio musical!

A todos os participantes e produtores do espectáculo, o nosso Muito Obrigado pelo profissionalismo com que encararam este desafio.

O Grupo de Inglês

Exposição interactiva referente à comemoração do bicentenário da independência dos países latino-americanos



Christmas Carols, interpretadas por alunos do sétimo ano



Mercadillo de Navidad



Horário

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8.15 - 9.00		Inglês - 11º J	Esp. 10º B		Inglês - 7º-A
9.00 - 9.45					
10.00 - 10.45		Inglês 7C - B13	Ori. Est. Esp.	Faculdade	Ori. Est. Ing
10.45 - 11.30					
11.45 - 12.30		Inglês 10F - B12	Esp. 11ºD - E24		
12.30 - 13.15					
14.30 - 15.15	Reunião Grupo / trab. Escola	Inglês. 10º C - E16	Esp. 11I&J - E39	Faculdade	Inglês - 10º C
15.15 - 16.00					
16.05 - 16.50		S.O.S Ing - E16	Esp. TUT 11J - E38		Esp - 11º I&J - E24
16.50 - 17.35					

ANEXO 7

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE DISCIPLINA:

DATA:

TURMA:

	SITUAÇÃO	SOLUÇÃO	RESULTADO
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

ANEXO 8

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE TEMPO E FASES DE AULA

DATA:
 TURMA:
 DURAÇÃO DA AULA:

OBJECTIVOS GERAIS	
------------------------------	--

	PROCEDIMENTOS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	TEMPO
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

Trainee's diary 13

Before starting my training as a trainee teacher I thought that college had thought me almost everything I needed to know in order to become a good teacher. However, three months after having started my work as a trainee teacher my perception of how to teach has changed dramatically and I now know that a good teacher is someone who is always learning. This week was especially important in terms of knowledge mainly because I was allowed to hold my first assessed Spanish class and my second assessed English class. I have to admit that I am still very inexperienced and that was reflected on the amount of time it took me to carefully plan each class. Overall I believe that I did a fairly good work planning both lessons, however, regarding my English class, I feel that I did not do as well as I did in my Spanish class. However, all is not lost especially because that English class allowed me to realize the difference between a good but realistic lesson plan and good but extremely ambitious lesson plan. The reason behind this statement of mine is related to the length of that particular class: 45 minutes. What I am trying to say is that everything I wanted to do was practically impossible to accomplish in such a small amount of time.

Thanks to this experience I now know that although a class has 45 minutes the truth is that you never have that much time to work with students, even if you prepare everything in advance.

Although I did not follow every step I had planned to follow, I believe that I have at least accomplished the goals I had planned to achieve that day: teach new vocabulary in a fun and dynamic way. I also believe that with this class I was able to overcome one of the problems that haunted my first assessed class: the development of a more dynamic and interesting class using fun and goal driven tasks.

Overall this was a good week especially because I was able to do something that I am passionate about and apply some of the things that I have learned so far. However, things did not go as well as I had expected and that makes me feel sad and afraid of being a bad teacher.

I would also like to add that this class also allowed me to realize that I must be particularly careful with the way I write information on the blackboard in order to make things clear and easy for students to understand (even if I have that information displayed somewhere else).

João Paio, Lisboa, 27 de Novembro 2009.

Resposta da orientadora Cristina Moniz-Pereira à entrada de 27 de Novembro de 2009.

I do believe that obstacles make you stronger. Besides, you can make them work in your favour: there's a lot to be learned, even if it is learning what you shouldn't do in a classroom! Take this great advantage of being able to observe as much as you can so that you can start forming your "teacher voice". It's unique. It's yours. Improve it with what you consider positive.

Remember that things are never totally Black or White. There are lots of shades of grey in the middle. This means that doing something wrong in your lesson doesn't mean you are a "bad teacher". It means you need to improve that particular aspect of your teaching.

You have a good "teaching feeling" and that's very difficult to get. Enjoy it!

Cristina

6 Dez. 2009

Resposta a pedido de opinião sobre José Frazão

Tal como já havia sido referido pela professora Cristina Moniz-Pereira, o José é um rapaz inteligente e com grandes potencialidades que infelizmente são obscurecidas por uma falta de atenção geral e desinteresse escolar agudo.

Através do trabalho que tenho desenvolvido com o José apercebi-me que este se encontra bastante carente em termos afectivos, tendo a atenção fornecida num primeiro contacto sido recebida com estranheza e relutância. No entanto, com o passar das semanas, a atenção extra que a presença de dois professores em sala de aula possibilita passou a ser muito bem recebida por parte do aluno, tendo sido através da mesma que, a meu ver, foi possível inverter de forma parcial o seu desinteresse pelas aulas e actividades nelas praticadas, originando dessa forma alguma produtividade da sua parte.

Parece-me a mim que a grande agravante da situação do José recai acima de tudo no facto de lhe ter sido dado a conhecer que possuía um défice de atenção. Esta situação acabou por contribuir para que o José encontrasse a desculpa perfeita para continuar envolto no desinteresse escolar em que se encontra, na medida em acredita que não adianta esforçar-se pois, tal como lhe foi dado a entender erroneamente, o seu défice de atenção não o permite ter estar na mesma situação dos colegas.

Embora não seja um especialista acredito que, baseando-me no contacto estabelecido semanalmente com o José, que qualquer medida de intervenção deve ter por base a estruturação da componente afectiva do mesmo, mais concretamente a aparente ausência da mesma, e um desmistificar da ideia de que este possui um problema que o impede de ser tão ou mais produtivo que o seu grupo de pares.

Lisboa, 23 Outubro 2009.

João Paio.

ANEXO 11

<p>¿Crees que ser ama de casa es una profesión?</p>
<p>¿Hay profesiones más importantes que otras?</p> <p>Ej.: Abogado / Fontanero</p>
<p>¿Existen profesiones exclusivas para hombres y otras exclusivas para mujeres?</p>
<p>¿Crees que estudiar es una profesión?</p>
<p>¿Crees que los estudiantes también pueden sufrir de estrés laboral?</p>
<p>¿Ser sacerdote es una profesión?</p>
<p>¿Crees que los jugadores de fútbol merecen ganar las cantidades de dinero que ganan?</p> <p>¿Y los actores?</p>
<p>¿Que harías si te tocara el premio gordo del <i>euromillón</i>?</p> <p>¿Dejarías de estudiar / trabajar?</p>

Expressions for giving opinions

- **“In my opinion”**
- **“As far as I'm concerned...”**
- **“I believe/think/feel/ that”**

Expressions to introduce conclusion

- **To sum up,**
- **Finally,**
- **In conclusion,**

Expressions to make contrasting points

- **On the other hand**
- **However**
- **Although,**

Expressions to introduce examples

- **For example**
- **For instance**

Expressions to list or add points

- **In addition (to this / that)**
- **In the first place**
- **To begin with,**
- **For starters,**
- **Secondly,**

Working from home using the internet

1 - If there is something that every human being around the world ever shared is the desire to not face the traffic when they go to work. But, nowadays, thanks to the internet you can still pay your bills without having to leave your house every morning to go to the office. Nevertheless, working from home using the internet has its advantages but also its disadvantages.

2 - Let us first take a look at the advantages. **(1)** _____, it is easy to create your own schedule mainly because you don't have a job that doesn't require your physical presence. Secondly you can also save a lot of money working through the internet. **(2)** _____, you can save money by eating at home and by not having to worry about gasoline or public transportation. **(3)** _____, when you want to relax, you can simply take a nap in your bed or watch your favourite TV show in the comfort of your apartment.

3 - **(4)** _____, there is also a negative side. For starters, you will not be able to meet new people at work or see your work colleagues face-to-face. **(5)** _____, working from home can be bad for your health since you tend to stay indoors for a very long period of time. This can be very bad, especially if you don't practise any sport. Finally, if you have a problem with your online connection you will not be able to work.

4 - **(6)** _____, I think that working from home using the internet can be particularly good for people who suffer from social phobia, or people that have physical limitations. However, **(7)** _____ that working outside and be in contact with colleagues face-to-face is far more interesting and healthy than staying at home looking at the computer screen all the time. At least you get to see and meet new and interesting people.

Source: <http://news.bbc.co.uk/>

1. Reread the text and replace the words in bold by the connectors and expressions written on the blackboard.

2. Look at the text and select the paragraph(s) in which the author:

a) – Expresses his personal opinion.

b) - Presents arguments regarding the topic.

c) – Presents the topic.

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

3. What type of arguments does the author present in the 3rd and 4th paragraphs?

a) Pros and cons

b) Pros

c) Cons

d) Neutral arguments





WORKSHEET 2

Follow these steps in order to write a text about
"THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF THE INTERNET"

1st STEP: Organize your ideas – Fill in the columns with the
advantages and **disadvantages** of the internet.

ADVANTAGES	DISADVANTAGES

2nd STEP: Write the **1st Paragraph - Introduction**

Here you should:

- Write a short introductory paragraph in which you present the topic of your composition without expressing your personal opinion (~~I believe~~ ~~I think~~ etc.).

3rd and 4th STEPS: Write the **2nd / 3rd paragraphs - Body of the text.**

Here you should:

- Write a paragraph describing the advantages of the internet
- Write a paragraph describing the disadvantages of the internet.

5th STEP: Write the **4th Paragraph - Conclusion**

Here you should:

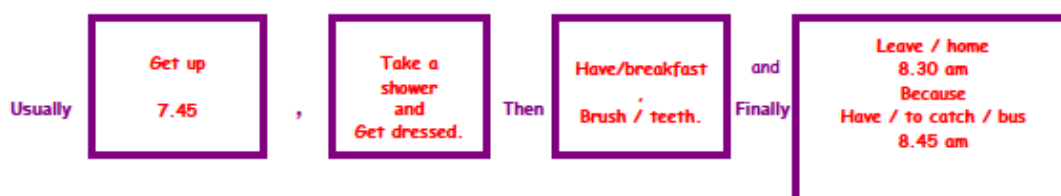
- Give your opinion about the topic and justify it with arguments based on the advantages and disadvantages mentioned in the 2nd and 3rd paragraphs.

6th STEP: Proof-read your text!



1. Look at information below and write a text pretending it's YOUR daily routine

BEFORE SCHOOL



AT SCHOOL



AFTER SCHOOL



AFTER DINNER



E.g. Usually Get up
8 am
Because / school. = I usually get up at 8 O'clock because of school.

My daily routine:

MY DAILY ROUTINE



Step 1: Answer the following questions about your daily routine

BEFORE SCHOOL

What time do you usually get up?

What do you do after you get up? (3 or more things)

What time do you go to school?

How do you go to school?

AT SCHOOL

What time do you usually start your classes?

What do you do at school? (2 or more things)

What time do you usually have lunch?

With whom and where do you have lunch?

AFTER SCHOOL

What time do you go back home? How do you go home?

What do you do when you get home? (3 or more things)

What time do you have dinner?

With whom do you have dinner?

AFTER DINNER

What do you do after dinner? (2 or more things)

What time do you usually go to bed? Why?

Step 2: Organize your notes into 4 paragraphs describing your daily routine.

Don't forget to use the appropriate **connectors**, **adverbs of frequency** and **prepositions of time**.

Step 3: Check your text!

UNIT PLAN

Unit topic: Internet

Linguistic Contents: Chat rooms; Acronyms; Cyber love; Defining and non-defining relative clauses.

Thematic contents: The advantages and disadvantages of the internet: Internet addiction; Cyber love; Chat rooms.

Global Communicative Objectives: Learn and use vocabulary related to new technologies; Develop reading, writing and speaking skills in order to communicate and express opinions using the target language; activate learnt contents in order to write a text describing the advantages and disadvantages of the internet.

NUMBER OF LESSONS: 4 (4 x 90')

YEAR: 10th year

	Activity 1	Activity 2	Activity 3	Activity 4	Activity 5
TASK 1	LISTENING	SPEAKING	VOCABULARY	READING	WRITING
<u>Reading Goal:</u> The Advantages of the internet	Listen and comment on the YouTube video <i>My life without the internet</i>	Brainstorm on topic.	Match words with their synonyms	Read and find evidence in the text	Answer questions about text with own words
TASK 2	SPEAKING	LISTENING	READING	WRITING	
<u>Listening Goal</u> The Disadvantages of the internet	Brainstorm of the disadvantages of the internet	Listen and take notes on <i>Julie's story</i>	Read and answer questions on the text <i>Teens: online chatting and dating.</i>	Write a chat room reply to a friend who is asking advices on internet dating.	
TASK 3	READING	LANGUAGE SKILLS	READING	WRITING	
<u>Language Goal:</u> Defining and non-defining relative clauses	Read and comment the article the <i>Black web widow</i>	Identify the rule behind the formation of defining and non-defining relative clauses.	Identify defining and non-defining relative clauses by inserting commas when necessary.	Game: unite sentences using the appropriate relative clause.	
TASK 4	LANGUAGE SKILL	READING	SPEAKING	WRITING	
<u>Writing goal</u> Write a text on the advantages disadvantages of the internet	Put the linking words under the correct heading	Read and comment the text "working from home using the internet". Identify the structure of a pros and cons text.	Brainstorm on the advantages and disadvantages of the internet.	Write text describing the advantages and disadvantages of the internet.	



Curso: 11º	Clase: F	Fecha: 14 de abril	Hora: 14.30 – 16h	Clase anterior: Unidad 8.	
Objetivo principal	Que el alumno sea capaz de: Identificar y utilizar la voz pasiva; Repasar la formación del participio pasado;				
Sumario					
Presentación de los artículos periodísticos leídos; La voz pasiva – Ejercicios					
Tiempo	Procedimientos	Objetivos específicos	Destrezas	Tipo de interacción	Materiales
10'	El P saluda los Alumnos y pide a un voluntario para que escriba el sumario en la pizarra.	Presentación	Hablar	P - A	Pizarra
15'	El profesor pide a los alumnos para que hagan una pequeña presentación de los artículos que han leído (deberes).	Precaentamiento Desarrollar la competencia oral de los alumnos.	Hablar	P - A	Pizarra
15'	El profesor pide la ayuda de 5 voluntarios. Cada uno de los voluntarios recibe un sobre en el cual se encuentra una tarjeta con un orden. Los alumnos tienen que cumplir el orden. En seguida el profesor pide a los alumnos para que, en una frase, describan a la acción hecha por su compañero: EX: Pedro abrió la puerta. (El profesor escribe la frase en la pizarra). Después de haber escrito las cinco frases describiendo las acciones hechas, el profesor pide a los alumnos para que intenten reconstruir las frases empezando por el complemento directo. Reescribe la frase empezando por <i>la puerta</i> . La puerta fue abierta por Pedro.	Llamar a la atención de los alumnos para la formación de la voz pasiva.	Escribir	P - A	Pizarra Tarjetas con ordenes Caja con objetos para realizar acciones utilizando la voz activa.

Tiempo	Procedimientos	Objetivos específicos	Destrezas	Tipo de interacción	Materiales
10'	El profesor pide a los alumnos para identificar el verbo común a todas las frases en voz pasiva que están escritas en la pizarra. (Verbo ser). El profesor subraya el verbo ser. El profesor pide a los alumnos para identificar el tiempo verbal en el que están los verbos subrayados (participio pasado).	Identificar las transformaciones que ocurren entre la voz activa y pasiva.	Hablar	P - A	Pizarra
10'	El profesor repasa la formación del participio pasado con la ayuda de los alumnos.	Revisar el Participio pasado	Hablar	P - A	Ordenador Data Show PPT
10'	En parejas, el profesor pide a los alumnos para rellenar los huecos y completar la regla de formación de la voz pasiva proyectada en la pizarra.	Identificar la regla de formación de la voz pasiva.	Escribir Leer	S - S	Ordenador Data Show PPT
15'	El profesor divide la clase en dos equipos. Cada equipo tendrá que hacer cola delante de la pizarra. Al mismo tiempo uno de los alumnos de cada equipo recibirá una tarjeta en la cual se encuentra una frase en la voz activa y tendrá que reescribirla en la pizarra utilizando la voz pasiva. En seguida otro compañero tendrá que pasar la frase a la voz activa. Tarjeta: Pedro abrió la puerta Alumno 1: La puerta fue abierta por Pedro. Alumno 2: Pedro abrió la puerta. El equipo que haya escrito más frases correctas ganará la competición.	Practicar la voz activa y pasiva	Escribir Leer	A - A	Pizarra Tarjeta con frases (voz activa)
90	Total				

LA VOZ PASIVA

LA VOZ PASIVA SE FORMA CON
EL VERBO **SER**

Y EL **PARTICIPIO PASADO** QUE APARECE
CON EL MISMO NUMERO Y **GENERO**
QUE EL **SUJETO PASIVO**

LA VOZ PASIVA FUE ENSEÑADA POR EL PROFESOR

PARTICIPIO PASADO

HABLAR **COMER** **VIVIR**
↓ ↓ ↓
HABLADO **COMIDO** **VIVIDO**

El participio pasado de los verbos se forma
añadiendo

-ado al radical de los verbos en **-AR**,
-ido al radical de los verbos en **-ER** e **-IR**.

verbos en **-er** e **-ir** cuyo
radical termina en **-a**, **-e** , **-o**
lleva un acento escrito en
la **-i** de la terminación.

EX: TRAER - TRAÍDO

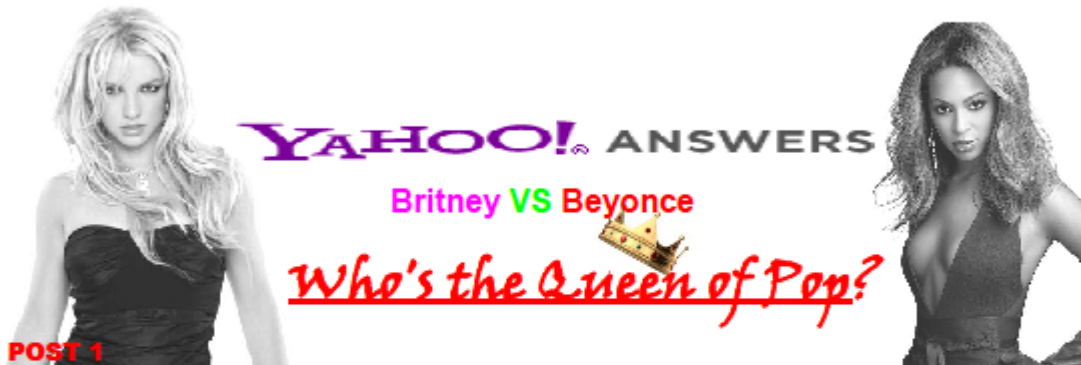
IRREGULARES

IRREGULARES

- | | |
|-------------|----------|
| • Imprimir | • Abrir |
| • Compor | • Decir |
| • Describir | • Hacer |
| • Devolver | • Poner |
| • Descubrir | • Volver |
| • Resolver | • Romper |
| • Escribir | • Ver |
| • Cubrir | • Morir |

ANEXO 17



**POST 1**

I don't know why you even ask this...
 BEYONCE all the way! Brittany's days are over!
 Oh my god, why am I even trying to justify this!! Of course it's Beyoncé, why is that even a question?
 For starters, let me just say that Beyoncé is prettier than Britney, she is also nicer than her. I think she is also more talented than Britney, but also more professional than her because she takes her career very seriously, while all that Britney wants is to party with her friends and get drunk all the time.

Post 2

Oh God, here we go again... Are you people blind or something? Of course it's Britney! I mean, she's not only the greatest singer alive but also the loveliest artists in the business, not to mention that she is one of the most beautiful women on earth and one of the most amazing singers to have ever graced the face of our planet. How can anyone even question who the queen of pop is?

Post 3

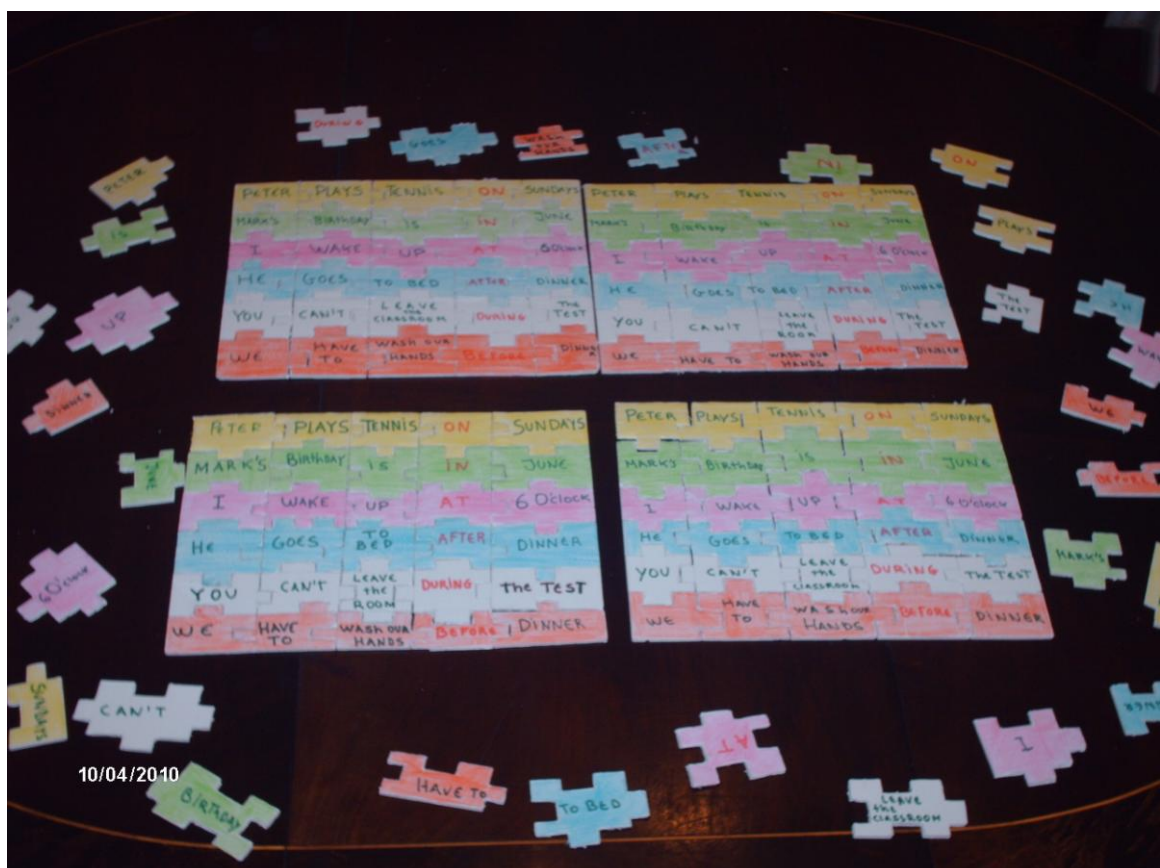
This is easy for me because I really hate them both. In fact I think that Beyoncé is bad but Britney is even worse. I believe that only Madonna deserves to be called queen of pop because she is much more interesting than Britney and Beyoncé together.

Post 4

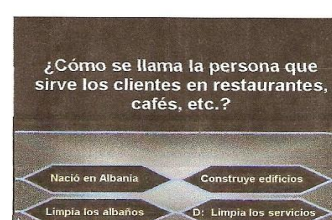
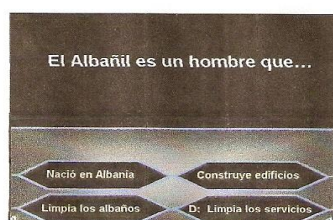
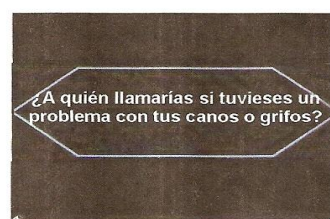
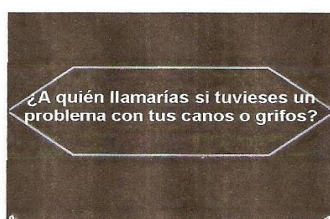
To be honest I think that they are both great singers, with great careers ahead of them. We all know that Britney had some personal problems, but now that she has recovered I think that she just keeps getting better and better. As for Beyonce, I think that the more she sings the better she gets. I know that Beyonce doesn't sell as much as Britney, but I think that in terms of talent Beyoncé is as good as Britney.

Source: <http://answers.yahoo.com>





Exemplos retirados do jogo baseado no programa “Quem quer ser milionário”, utilizado na unidade 11º ano de Espanhol sobre as profissões.



Construye frases utilizando oraciones condicionales

Yo - Ser - + - joven.
Cambiar - profesión

Construye frases utilizando oraciones condicionales

No - existir - móviles.
La gente - volverse - loca

Construye frases utilizando oraciones condicionales

Yo - poder.
Ir - vacaciones - novio.

Construye frases utilizando oraciones condicionales

Él - Invitar. Ser - + - simpática.

Construye frases utilizando oraciones condicionales

Comprarse - coche.
Tener - + - dinero.

Construye frases utilizando oraciones condicionales

Ser - Rico.
Ir - vacaciones - Japón.

Construye frases utilizando oraciones condicionales

Él - hablar - Ruso.
Comprender - la chica - estar - decir.

Construye frases utilizando oraciones condicionales

Ellos - Casarse.
Tener - hijos - horribles.

Year: 7th grade	Class: 7º C	Date: October 27	Hour: 10.00h -11.30h	Prev. lesson: Zone 1 – Task A	
Main Aims	Activate learnt contents and write a text on "My super Hero" Develop speaking and writing skills Learn and use Halloween related vocabulary				
Summary					
Finish writing the text "My super hero"; Halloween activities: Scary Pictionary					
Time	Procedures	Specific Aims	Skills	Interaction pattern	Aids Materials
5'	The T begins the lesson by greeting Ss and writing the summary on the blackboard.	Focus Ss attention	Speaking	T - S	Blackboard
15'	The T asks Ss to finish writing the text about a super hero created by them which was started during the previous lesson.	Activate learnt contents in order to write a text describing a super hero using the: Present simple; verb to Have got; def/find articles; possessive adjectives; order of adjectives.	Writing	S - S	Pen / Paper
5'	After collecting their work, the T shows Ss a Halloween pumpkin asks Ss if they know what that is in order to introduce Halloween as the lesson topic. The T makes a brief explanation regarding Halloween tradition in England and the U.S.A. with the aid of a PPT.	Develop speaking fluency and introduce Halloween as the topic of the lesson.	Speaking	T - S	Halloween pumpkin Computer Data Show PPT: 1 – 5
10'	The T asks Ss to look at the projected Halloween pictures and asks them to guess what they are.	Anticipate and learn new vocabulary	Speaking	T - S	Computer Data Show PPT: 6 - 26
5'	After showing and naming the Halloween pictures (which are going to be used in the following task) the T projects a list with the learnt vocabulary and asks Ss to copy it to their notebooks.	Register important information	Writing	S	Computer Data Show PPT: 27

Time	Procedures	Specific Aims	Skills	Interaction pattern	Aids Materials
10'	<p>The T explains the rules of the "Scary Pictionary" Halloween game:</p> <p>1 - Each round a different member from one of the groups goes to the front of the class and selects a card containing a Halloween related word.</p> <p>2 - The S has to draw the picture depicted in the card on the blackboard.</p> <p>3 - At the same time each group has to guess what is being drawn on the blackboard and write the answer on one of their team's blank cards and quickly put it on top of the T desk.</p> <p>4 - The winner group is the one who manages to put more correct answers on the T's desk first.</p> <p>The T exemplifies the exercise by playing the first round with Ss.</p>	Listen to instructions	Speaking	T - S	Blackboard
5'	The T asks Ss to divide into 6 groups.	Prepare for the activity.	Speaking	S - S	Blackboard
25'	The T allows Ss to play Scary Pictionary while acting only as monitor.	Develop oral fluency and social skills	Speaking	S - S x 6	Scary Pictionary cards
5'	The T announces the winner and gives them a prize: a Halloween shaped basket filled with candies. Each group also gets a consolation prize: a candy	End the lesson with a positive note	Speaking	T - S	Halloween pumpkin shaped basket filled with candies
90'	Total				

Cartões de jogo: *Scary Pictionary*



Ajuda o teu professor a melhorar o seu trabalho ☺

Responde com o máximo de honestidade a este questionário **anónimo!**

Coloca a seguinte numeração à frente de cada afirmação:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Concordo
- 4 - Concordo totalmente

1. O professor mantém uma boa relação com os alunos. ☐
2. O professor colocou os alunos à vontade para fazerem perguntas. ☐
3. O professor tratou todos os alunos de forma justa e imparcial. ☐
4. O professor estava bem preparado e dominava os conteúdos ensinados. ☐
5. As indicações do professor foram claras. ☐
6. O professor manifestou disponibilidade para responder a dúvidas, questões. ☐
7. O professor estimulou o meu interesse ao longo da unidade. ☐
8. As tarefas propostas pelo professor foram mais interessantes estimulantes do que as tarefas do manual. ☐
9. As várias tarefas realizadas ao longo de cada aula eram estavam coerentemente interligadas. ☐
10. As várias tarefas realizadas ao longo de cada aula serviram para a minha aprendizagem e ajudaram-me a atingir os objectivos finais propostos. ☐
11. De uma forma geral como classificavas o desempenho do teu professor (mau, médio, bom, muito bom) ☐
12. Indica o que gostaste mais nestas aulas/gostarias que o teu professor mantivesse.

13. Indica o que menos gostaste / gostavas que o teu professor mudasse.

Obrigado pela tua ajuda! Foi um prazer ensinar e aprender contigo ☺

Daily Routine

Ze gets up at half past six. Then he has breakfast, showers, gets dressed and brushes his teeth. Then he goes to school at half past seven, by car, with Nireles.

At school he ^{has} starts his classes and talks with his friends. Then he has lunch at quarter past one, with his friends.

After school he goes back home on foot at quarter past one. When he gets home he plays rugby and eats. He has dinner at 9 o'clock alone.

After dinner, he watches TV and plays video games. He usually goes to bed at eleven o'clock because he's sleepy.

Good Work !!! ☺
Guilherme

20/

Nomes	Compreensão				Gramática					Produção "daily routine"				TOTAL	Nível
	1	2	3	total	1	2	3	4	total	Ins	Suf.B	B e MB	total		
	5x2	5x2	5x5	45	10x1	5x1	5x1	5x1	35	0 a 7	8 a 14	15 a 20	20		
1 Ana	10	8	25	43	9	3	5	5	4	26		18	18	87	Bom
2 André	10	8	25	43	9	3	5	5	8	30		18	18	91	Mt. Bom
3 António	10	10	25	45	10	2	5	5	8	30		18	18	93	Mt. Bom
4 Bárbara	2	4	8	14	5	1	5	3	2	16	10		10	40	Insuf.
5 Beatriz Silva	10	10	17	37	6	4	3	5	8	26		15	15	78	Bom
6 Beatriz Bigas	10	8	25	43	7	5	5	5	8	30		15	15	88	Bom
7 Catarina	7	8	13	28	7	5	5	5	6	28	10		10	66	Suf.
8 Guilherme	10	10	24	44	10	5	4	5	10	34		20	20	98	Mt. Bom
9 Gui	7	8	13	28	5	6	3	3	4	21	5		5	54	Suf.
10 Igor	5	10	16	31	5	5	5	1	2	18	5		5	54	Suf.
11 Inês Diniz	10	8	21	39	10	5	5	5	8	33		20	20	92	Mt. Bom
12 Inês Borges	10	6	8	24	6	4	5	5	4	24	10		10	58	Suf.
13 Joana	5	8	16	29	4	5	5	5	2	21	12		12	62	Suf.
14 João	7	10	12	29	7	3	5	5	4	24	10		10	63	Suf.
15 José Frazão	3	10	0	13	0	2	4	6		12	0		0	25	Insuf.
17 Leonor	10	10	12	32	8	5	4	5	8	30		15	15	77	Bom
18 Manuel	9	10	13	32	4	4	3	5	0	16	12		12	60	Suf.
19 Maria	10	8	23	41	9	5	5	5	8	32		18	18	91	Mt. Bom
20 Marta F.	6	8	18	32	3	3	2	2	6	16	14		14	62	Suf.
21 Marta	3	8	8	19	8	4	5	3	6	26	12		12	57	Suf.
22 Nuno	10	10	23	43	9	3	5	5	10	32		18	18	93	Mt. Bom
23 Pamela	7	6	10	23	6	1	3	2	0	12		15	15	50	Suf.
24 Telmo	10	8	25	43	8	5	5	5	10	33		18	18	94	Mt. Bom
25 Tomás	9	8	21	38	8	3	5	5	2	23	10		10	71	Bom
26 Cátia*	2	6	12	20	5	3	1	1	0	10	0		0	30	Insuf.
	8	8	17	33	7	4	4	5	24				13	69	

Inglês - 10^oC *Written production*

Write

Actividade	<i>Structure</i> (2)	<i>Accuracy</i> (9)	<i>Fluency</i> (9)	<i>the advantages and the disadvantages of the internet</i>	<i>De Hoop's letter</i>	<i>Teenagers stress</i>		
Nomes	Data							
1 Catarina							26/2	
2 Ana Catarina	2	8	9	<i>Excellent</i>	<i>cf. Names</i> <i>mt. Ben</i>	<i>Self.</i>		
3 Ana	1	8	6	<i>Bom</i>	<i>cf. Names</i> <i>Bom</i>	<i>Self.</i>		
5 Beatriz	2	8	8	<i>Excellent</i>	<i>cf. Names</i> <i>mt. Ben</i>	<i>Excellent</i>		
8 Diogo	2	8	9	<i>Excellent</i>	<i>cf. Ana</i> <i>Bom</i>	<i>Excellent</i>		
9 Miguel	2	4	5	<i>Self.</i>		<i>Insuf.</i>		
10 Filipe	0	4	4	<i>Insuf.</i>		<i>Self.</i>		
12 Helena	2	6	6	<i>Bom</i>	<i>cf. Names</i> <i>Bom</i>	<i>Bom</i>		
15 Ivanilda	2	5	5	<i>Self.</i>	<i>cf. Names</i> <i>Bom</i>	<i>Insuf.</i>		
16 Joana	2	5	6	<i>Self.</i>	<i>cf. Names</i> <i>Bom</i>	<i>Insuf.</i>		
19 João	2	7	6	<i>Bom</i>	<i>cf. Names</i> <i>Bom</i>	<i>Self.</i>		
20 Marcos	2	5	5	<i>Self.</i>	<i>cf. Names</i> <i>mt. Ben</i>	<i>Self.</i>		
22 Ruben	2	9	9	<i>Excellent</i>		<i>Excellent</i>		
25 Tânia	2	4	6	<i>Self.</i>		<i>Self.</i>		
26 Tiago	2	7	7	<i>mt. Bom</i>	<i>cf. Names</i> <i>Bom</i>	<i>mt. B.</i>		
27 Tiago Santos	2	7	5	<i>Bom</i>	<i>cf. Names</i> <i>mt. Ben</i>	<i>Self.</i>		
<i>Iara</i>	2	8	7	<i>Excellent</i>	<i>Bom</i>	<i>mt. B.</i>		

16 alunos

Madrid

22 de febrero de 2010

Muy señores míos:

Les escribo por el anuncio aparecido el pasado fin de semana en el diario Destack

Mi nombre es Mónica Barreto y tengo 26 años. Termine mis estudios de turismo en la universidad Viagen de Madrid **en** 2008 y realice las prácticas en el hotel Playa en Sevilla. Se hablar inglés, francés y un poco de alemán y mis conocimientos informáticos son muy buenos.

Me gustaría mucho tener la oportunidad de trabajar con vosotros.

En espera de sus noticias, se despide

Atentamente

Mónica B

Muy bien Mónica 😊

tarefa final - Carta de solicitude trabalho					
11ºD		Estrutura 60	Fluidez 70	Forma 70	Nota Final
2	Ana Catarina Morais	60	60	50	170
3	Ana Filipa Alves	40	50	50	140
4	Andreia Tavares	60	40	40	140
6	Catarina Fortes	60	60	60	180
7	Cláudia Silva	50	60	60	170
8	Daniel Ferreira	40	45	40	125
9	Daniela Gomes	60	70	60	190
10	Filipa lopes	40	60	50	150
11	Filipa Robertshaw	60	60	40	160
12	Galina Dzambinova	60	50	40	150
13	Inês Guiomar	60	50	50	160
14	Joana Ramalho	40	50	60	150
15	Jorgina Quialungula	50	50	30	130
16	Luquénia Oliveira	50	50	40	140
17	Melissa Oliveira	0	0	0	0
18	Mónica Barreto	60	70	70	200
19	Nuno Silva	40	60	40	140
20	Pedro Saló	40	50	50	140
22	Rui Almeida	60	40	40	140
23	Sara Teixeira	60	50	50	160
Média					15.1

Muito Insuficiente 0 - 4.4
Insuficiente 4.5 - 9.4
Suficiente 9.5 - 13.4
Bom 13.5 - 17.4
Muito Bom 17.5 - 20

ESCOLA SECUNDÁRIA LUÍS DE FREITAS						
BRANCO						
Tarefa final - Artigo						
11º B	Estrutura	Fluidez	Forma	TOTAL	Muito Insuficiente	0 - 4.4
	60	70	70	200	Insuficiente	4.5 - 9.4
Elsie Brito	60	45	45	150	Suficiente	9.5 -13.4
Gonçalo Pereira	40	30	25	95	Bom	13.5-17.4
João Silva	55	50	50	155	Muito Bom	17.5 - 20
Mónica Almeida	60	50	50	160		
Sabrina Moreira	60	65	60	185		
Samantha Gerii	60	60	55	175		
Tânia Freire	60	60	50	170		
Tcherno Embaló	60	60	55	175		
Média				158		

AMOSTRA: 68 Alunos

Questão	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
O professor mantém um bom relacionamento com os alunos	68 (100%)	-	-	-
O professor colocou os alunos à vontade para colocarem questões	58 (85 %)	10 (15%)	-	-
O professor tratou os alunos de forma justa e parcial	67 (98.5%)	-	1 (1.5%)	-
O professor estava bem preparado e dominava os conteúdos ensinados	34 (50%)	34 (50%)	-	-
As indicações do professor foram claras	33 (48%)	35 (52%)	-	-
O professor estimulou o meu interesse ao longo da unidade	68 (100%)	-	-	-
As tarefas propostas pelo professor foram mais interessantes, estimulantes que as tarefas do manual	66 (97%)	2 (3%)	-	-
As várias tarefas realizadas ao longo da unidade estavam coerentemente interligadas	29 (42%)	39 (58%)	-	-
As várias tarefas realizadas ao longo da unidade contribuíram para a minha aprendizagem e ajudaram-me a realizar a tarefa final	35 (51%)	33 (49%)	-	-
De uma forma geral como classifica o desempenho do teu professor	Muito Bom	Bom	Mediano	Mau
	62 (91%)	6 (9%)	-	-